

DELIA AZZERBONI
GRACIELA MASSO
FABRIZIO ORIGLIO
CLAUDIA TURRI

¿QUÉ PASA
CON LA EVALUACIÓN
EN LA EDUCACIÓN INICIAL?



EDITORIAL HOLA CHICOS S.R.L.

Av. Callao 1121 4º "D" (1023) Buenos Aires - Argentina

Tel / Fax (011) 4812-1800 / 4815-1998

e-mail: holachicos@editorialholachicos.com.ar

www.holachicos.com.ar

Autores:

DELIA AZZERBONI - GRACIELA MASSO

FABRIZIO ORIGLIO - CLAUDIA TURRI

Coordinador de colección:

FABRIZIO ORIGLIO

Diseño de maqueta y diagramación:

VERÓNICA CODINA

Corrección:

MARISOL REY

ISBN 978-987-1561-29-2

Producción gráfica de 2.500 ejemplares realizada por

Costasan SRL en el mes de agosto de 2011

C.A.B.A.

¿Qué pasa con la evaluación en el nivel inicial? / Delia Azzerboni ... [et.al.] ; coordinado por
Fabrizio Origlio. - 1a ed. - Buenos Aires : Hola Chicos, 2011.
112 p. ; 26x19 cm.

ISBN 978-987-1561-29-2

1. Educación Inicial. I. Azzerboni, Delia II. Origlio, Fabrizio, coord.
CDD 372.21

©2011 Editorial Hola Chicos S.R.L.

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

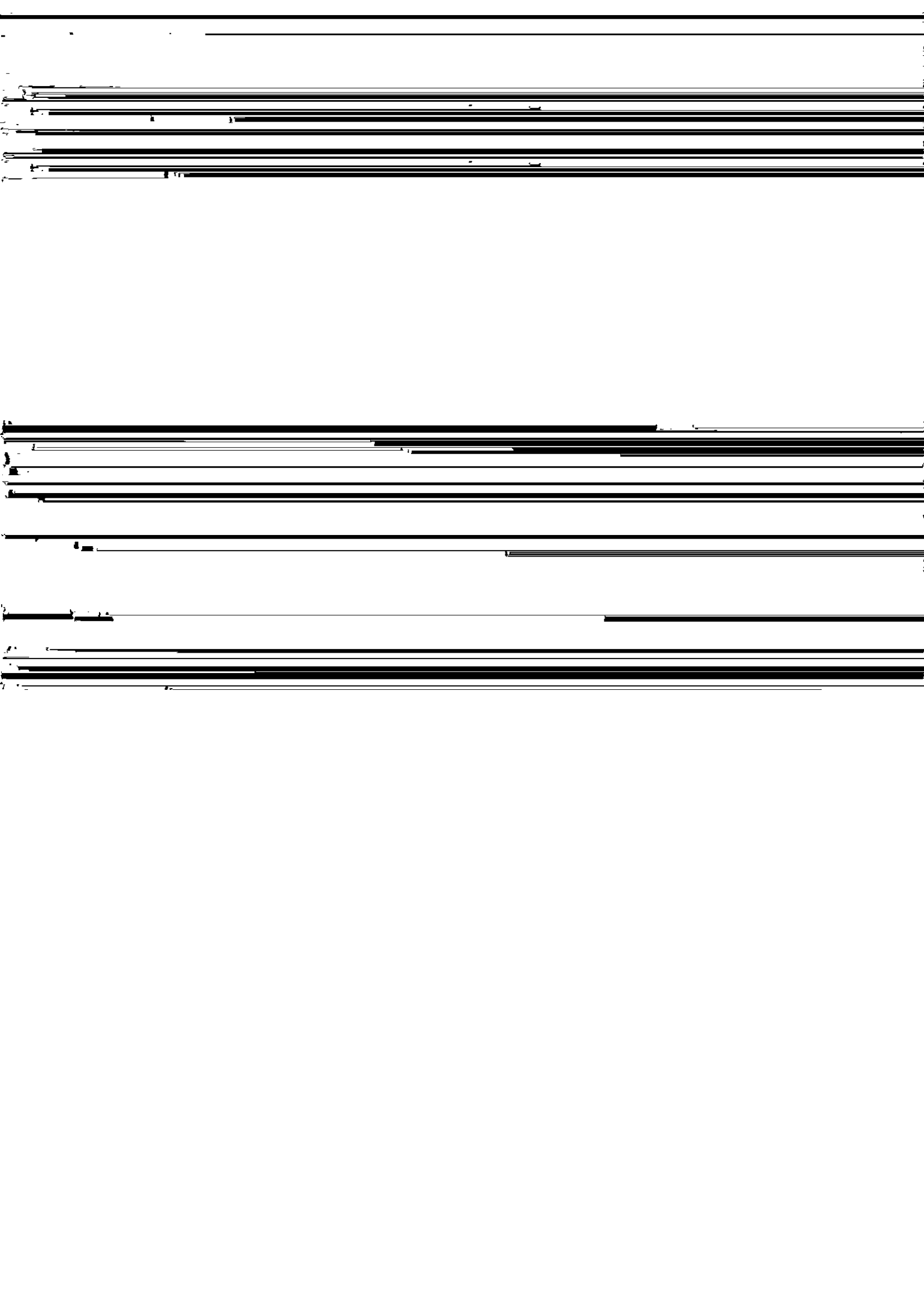
Libro de edición argentina.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento,
el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro,
en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o
mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos,
sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está
penada por las leyes 11.723 y 25.446.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. ¿QUÉ PASA CON LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?	
LIC. CLAUDIA TURRI.....	7
Introducción	9
Los niños, ¿sujetos u objetos de evaluación?	10
¿Para qué evaluamos los aprendizajes de los niños?	11
¿Con qué obstáculos o dificultades nos encontramos al evaluar?	12
¿Qué aspectos del aprendizaje evaluamos?	13
¿Cómo se evalúa en Jardín de infantes?	14
¿Cómo comunicamos los resultados de la evaluación?	17
¿Qué hacemos con la información que obtuvimos?	17
¿Qué lugar tienen los niños en su propia evaluación?	18
¿Cómo diseñamos un modelo de evaluación que muestre el proceso y los resultados del aprendizaje en su singularidad e incluya a los niños en su realización?	19
¿Cómo usamos la evaluación como una herramienta de sostén y ayuda	23
2. JUGAR, ENSEÑAR Y EVALUAR EN SALAS DE 4 Y 5: EL JUEGO DRAMÁTICO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN LA UNIDAD DIDÁCTICA	
LIC. FABRIZIO ORIGLIO	25
¿Qué son las unidades didácticas como modo de organizar la propuesta?	28
¿Cómo planificar los contenidos y las actividades en las unidades didácticas?	30
¿Qué es el juego dramático y por qué es importante en la enseñanza de una unidad didáctica?	32
¿Qué otras actividades se proponen durante la unidad didáctica?	34
¿Por qué el juego dramático puede ser un instrumento de evaluación?	35
¿Es posible planificar la unidad didáctica teniendo en cuenta el juego y la evaluación?	37
Algunas consideraciones finales	41
Bibliografía	43



INTRODUCCIÓN

En el Jardín no hay prueba escrita, ni parcial, ni monografías con nota, ni examen final, ni boletín de calificaciones.

¿Será esta la razón por la cual los niños asisten con placer y entusiasmo? Posiblemente, aunque seguramente no es la única.

Pero el hecho de que no existan pruebas, monografías o boletines, no implica la ausencia de evaluación. Afortunadamente la evaluación en el ámbito escolar no queda siempre ligada a situaciones de acreditación donde se juega la continuidad, particularmente en la escolaridad de niños pequeños.

Los cuatro autores de este libro recorren con claridad distintas aristas de la evaluación en la Educación Inicial.

Claudia Turri nos acerca nuevos modos de mirar la evaluación. Ofrece una particular herramienta poco conocida: los portfolios.

Fabrizio Origlio enfoca la evaluación de los saberes adquiridos por los niños en una unidad didáctica. Toma el juego desde una nueva perspectiva: como instrumento para evaluar.

Graciela Masso revisa el rol docente y su vínculo con la tarea de registrar e informar los aprendizajes de los niños. Reconoce, con humor, algunas situaciones cotidianas y familiares para los maestros.

Delia Azzerboni nos amplía el panorama exponiendo todo aquello que se puede evaluar en el ámbito del Jardín. Deja claro que evaluar no sólo tiene que ser con los niños.

Los cuatro especialistas tienen distintos recorridos y acercamientos a la Educación Inicial.

Pero resulta claro que todos conocen este particular aspecto de la educación que toma características propias en el Nivel Inicial.

Evaluación, enseñanza y niños: una ecuación nada sencilla que nos desafía.

Aparecen aquí algunas "pistas", quizás ayudas para transitar la aventura de evaluar, con el mismo compromiso, responsabilidad y placer que implica ser docente de Educación Inicial.

Fabrizio Origlio
Coordinador de colección



1



¿QUÉ PASA CON LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

LIC. CLAUDIA TURRI

¿QUÉ PASA CON LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, el problema de la evaluación de los aprendizajes en el Jardín de infantes está ligado a la enseñanza de contenidos de los distintos campos del conocimiento. Esta evaluación en la escuela infantil es esencialmente cualitativa, no se resume en una nota ni acredita la promoción a la escolaridad básica, por lo tanto, su significación radica en *reconocer y comprender* los procesos realizados al aprender. Comprensión que se traduce a su vez, en el diseño de intervenciones para guiar a los niños en la construcción de aprendizajes con significado.

Reconocido es que en las salas de Jardín la técnica más empleada para evaluar los aprendizajes es la observación. Sin embargo, esta herramienta encuentra ciertos obstáculos en su implementación cuando el docente tiene que inferir los procesos realizados por los niños al aprender. En una modalidad tradicional de evaluación en el Jardín, lo que se pone en juego fundamentalmente es la palabra del maestro sobre los aprendizajes de los niños, sin embargo, es posible considerar otras voces, la del niño y la del grupo, sobre el propio aprendizaje y sobre el aprendizaje de los demás.

Por ello proponemos la construcción de estrategias que no se limiten a describir los aspectos del desarrollo del niño o de su socialización, sino que se dirijan a la comprensión de la naturaleza y profundidad del aprendizaje de conocimientos, habilidades y competencias, para garantizar un cierto nivel de desempeño por parte de todos los niños y diseñar las acciones pertinentes en caso de que no se alcancen los resultados esperados.

LOS NIÑOS, ¿SUJETOS U OBJETOS DE EVALUACIÓN?

La repercusión social de los resultados de la evaluación sobre la estructura psíquica del niño, nos mueve a reflexionar sobre el riesgo de convertir al niño en un objeto de información, perdiendo de vista al *sujeto en un acto de comunicación*. Con esto queremos alertar que cuando escribimos un informe sobre el niño, debemos ser cuidadosos de no estigmatizarlo con lo que decimos de él ya que no tenemos que perder de vista que nuestro propósito es comunicar cuánto ha aprendido de nuestras propuestas de enseñanza. Cuando leemos informes que sólo muestran lo que el niño no sabe o no puede, sin resaltar ningún logro, se corre el riesgo de rotularlo. En cambio, cuando además de señalar lo que aún no sabe o no puede también damos cuenta de las acciones que como docentes podemos llevar a cabo para proporcionar ayuda, recuperamos al sujeto.

Una enseñanza que contemple la inclusión de todos los niños tiene que ser flexible y proporcionar experiencias variadas y tareas diversificadas de tal modo que los niños no tengan que realizar las mismas tareas, de igual manera y en el mismo tiempo. Una evaluación acorde a estos principios se caracteriza por:

- ▶ valorar los procesos de aprendizaje, además de sus productos;
- ▶ sumar a la palabra del maestro las voces de los niños;
- ▶ dar a estos la oportunidad de expresar el conocimiento de múltiples modos;
- ▶ facilitar la participación y la cooperación entre pares;
- ▶ promover la solidaridad grupal y la reflexión.



¿PARA QUÉ EVALUAMOS LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS?

El uso de la información producida por la evaluación está relacionado con la intención de generar comprensión y propuestas de intervención pedagógica. Así, una *evaluación diagnóstica* busca información sobre los saberes que poseen los niños antes de iniciar una secuencia de aprendizaje para orientar la programación didáctica.

Luego esta información se va contrastando con la que proporciona la evaluación de proceso, o *evaluación formativa*. Al permitir conocer al niño y su proceso de aprendizaje, la información que provee sirve a los maestros para la selección de contenidos, la secuencia de actividades y las estrategias metodológicas adecuadas. Todo ello en función de realizar los ajustes necesarios, replantear y mejorar la tarea.

Este tipo de evaluación implica recabar evidencias sobre los procesos de aprendizaje de los niños e interpretar esa información apoyándose en un marco referencial. Pero también supone comprender el funcionamiento cognitivo del niño frente a la tarea, es decir, las estrategias y procedimientos que despliega para llegar a un resultado. En función de la interpretación y la comprensión de la información obtenida, los maestros pueden adecuar las propuestas didácticas a las necesidades detectadas.

A intervalos regulares o al finalizar un período, la *evaluación sumativa* proporciona información sobre el desempeño de los niños, orientando decisiones vinculadas con dos aspectos: el avance en la tarea y la certificación que acredita el término del Nivel.

Por todo lo expresado, nos interesa resaltar el valor de una *evaluación continua*, integrada al proceso de enseñar, que le proporciona retroalimentación a este. La intencionalidad de esta consiste en indagar tanto los progresos y las dificultades en el aprendizaje de los niños, como las condiciones de enseñanza que facilitan u obstaculizan el desempeño escolar. Siempre evaluamos para tomar decisiones.

¿CON QUÉ OBSTÁCULOS O DIFICULTADES NOS ENCONTRAMOS AL EVALUAR?

Nos interesa reconocer los distintos tipos de problemas que pueden surgir en las prácticas de evaluación como, por ejemplo, obtener y registrar variada información de cada niño, describir el recorrido singular que desarrolla cada uno; inferir los procesos que realizan los niños al pensar, a través de las estrategias que despliegan en cada tarea; estimar el alcance de los resultados obtenidos luego de una secuencia de enseñanza, entre otros, y a partir de esto promover el uso de nuevas modalidades con mayor potencia para captar la complejidad de los procesos de aprendizaje en el aula.

Algunos *obstáculos* que se ponen de manifiesto en el proceso que realizan los maestros para evaluar a los niños son: la falta de explicitación de un marco conceptual organizador de los procedimientos de búsqueda, análisis y comunicación de información sobre el aprendizaje, que facilite la *sistematización* de la evaluación.

Otro obstáculo es la dificultad para contar con registros de observación para cada niño que muestren el *proceso* realizado al aprender. Otra dificultad es la transmisión, a través de los informes escolares, de *lo propio y particular* del aprendizaje de cada niño, ya que, al predominar resultados, el texto de los informes evaluativos tiende a ser uniforme, con excepción de los que corresponden a niños que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje o de socialización.



¿QUÉ ASPECTOS DEL APRENDIZAJE EVALUAMOS?

En el Jardín de infantes, la evaluación de los aprendizajes se refiere principalmente a *aspectos actitudinales* y a *conocimientos de los diferentes campos del saber*. El aprendizaje de actitudes adquiere relevancia dentro del conjunto de saberes evaluados.

El análisis de diferentes documentos muestra que los maestros en los informes evalúan aprendizajes vinculados con aspectos sociales, afectivos, cognitivos, motrices y expresivos adquiridos en los diferentes campos del conocimiento.

Otra característica de las prácticas de evaluación que aparece en los informes evaluativos es la valoración del punto de llegada, más que el camino recorrido por los niños para llegar a él.

Desde una perspectiva didáctica, podríamos pensar en el diseño de estrategias de evaluación que posibiliten seguir el pensamiento de los niños y "ver" el camino recorrido para llegar a la concreción de un producto o a la resolución de un problema. De este modo, al evaluar el proceso de aprendizaje, la mirada del maestro se dirigirá más hacia los procedimientos que realiza el niño, las estrategias que despliega para interactuar con el contenido de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida. Además, la comprensión del vínculo entre proceso y resultados de aprendizaje facilitaría al maestro la regulación de la enseñanza mediante la adaptación de las propuestas a las dificultades detectadas.

¿CÓMO SE EVALÚA EN JARDÍN DE INFANTES?

Luego de seleccionar, implícita o explícitamente, qué aprendizajes se van a evaluar, es necesario decidir a través de qué instrumentos se obtendrán datos sobre estos aprendizajes.

La búsqueda y el registro de información sobre los aprendizajes adquiridos por los niños, proporcionan a los maestros evidencias sobre sus progresos y dificultades. Estos datos son analizados e interpretados pedagógicamente, para luego producir y comunicar los resultados de la evaluación a través de un texto. Esta secuencia de procedimientos conforma el dispositivo que los maestros construyen para averiguar lo que aprendieron los niños, a partir de las propuestas de enseñanza.

Para recolectar información sobre el aprendizaje, se utilizan diferentes técnicas e instrumentos, siendo la observación la técnica más utilizada. Una observación individualizada de los niños proporciona indicios para comprender los factores que podrían estar obstaculizando el aprendizaje, y a partir de esa información, el maestro tendrá más herramientas para diseñar propuestas pedagógicas que brindarán mayor sostén, en el proceso de construcción del conocimiento.

Las observaciones realizadas se vuelcan en distintos tipos de registros. Estos se podrían diferenciar en dos grupos, el primero según el tiempo que separe la observación de la anotación y el segundo referido al grado de formalidad del texto.

En cuanto al *grado de formalidad del texto*, los registros de observación se pueden dividir en dos tipos: el *registro informal* recaba información a través de notas sobre algún hecho anecdótico significativo, o siguiendo pautas que orientan la observación y sistematizan los datos en determinado soporte (parrillas, listas de cotejo o de control, escalas de calificación etc.). El *registro formal*,



corresponde al informe evaluativo que se entrega a los padres y se encuentra en el legajo escolar.

La variedad de registros descriptos brinda gran cantidad de información, que luego hay que organizar de acuerdo a algún criterio. Para el *análisis de los datos* proporcionados por la observación, los contenidos curriculares organizados por "disciplinas" proporcionan un referente para comparar la información de los registros. Como venimos diciendo, también se tienen en cuenta aspectos actitudinales cuando se evalúa a los niños, vinculados con la organización y el orden de la sala, y la aceptación de normas. Esos criterios proponen expectativas sobre los resultados esperados en el desempeño de los niños y guían tanto la construcción de los instrumentos de evaluación, como el proceso de valoración posterior.

Luego de la recolección de información sobre los aprendizajes de los niños y su interpretación pedagógica, se procede a la *comunicación de los resultados* de la evaluación a través de un informe. Este se caracteriza por tener un formato y un texto.

El *formato* suele presentar cierta *uniformidad del contenido* con relación a lo propio y particular de cada niño. Con excepción del informe de un niño con algún tipo de dificultad, se advierte que la mayoría tiende a contener la misma información sobre los aprendizajes adquiridos, y si no apareciera nombre y apellido sería difícil identificar a quién pertenece el informe.

Esta característica de los informes evaluativos se podría interpretar como una manera de volver rutinaria la tarea de elaboración de la documentación, cuando esta adquiere un sentido administrativo más que pedagógico. Al mismo tiempo, sugeriría un supuesto subyacente a estas prácticas que tiene que ver con la tendencia hacia la homogeneización en la escuela.

En cambio, resulta interesante observar de qué modo los niños resuelven problemas y elaboran productos, esto daría cuenta de un recorrido particular que podría proporcionar evidencias concretas para que los informes evaluativos fueran más *personalizados*, al captar la singularidad de cada camino recorrido.

Con respecto al *texto* que aparece en el legajo escolar de los niños, su análisis nos revela la importancia del *tipo de información* que contienen los informes y registros que lo componen. Según los maestros, la experiencia les indica que en la escolaridad básica, sólo son leídos los legajos de los niños con dificultades, hecho que llevaría implícito cierto riesgo de "etiquetamiento".

Al representar al niño, el legajo escolar es un documento que podría llegar a predecir su desempeño. Por eso cobra importancia el *modo en que se presenta la información* sobre los niños. Cuando un niño presenta dificultades, se puede mostrar el déficit o sus posibilidades. Si se muestra el déficit, se categoriza, a través de un rótulo, lo que el niño *no sabe* o *no puede*. Si se muestran posibilidades, en cambio, se acentúa lo que el niño *puede* hacer *con ayuda*.



© EDITORIAL HOLA CHICOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

¿CÓMO COMUNICAMOS LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?

La información proporcionada por las observaciones periódicamente se anota en forma resumida y concisa en un *registro narrativo* particular para cada niño. El *informe final* sintetiza la evaluación del nivel de logros alcanzados por el niño en cada área de su personalidad en relación con los objetivos de enseñanza, la caracterización de su personalidad en relación con las pautas de desarrollo correspondientes a su edad y una apreciación de las posibilidades de su posterior desarrollo.

Esta información es transmitida a las familias en reuniones cuya periodicidad oscila aproximadamente cada cuatro meses.

Es menos común ver en las salas el intercambio de información con los niños, los verdaderos protagonistas a quienes van dirigidas nuestras acciones como enseñantes.

¿QUÉ HACEMOS CON LA INFORMACIÓN QUE OBTUVIMOS?

Cuando la evaluación queda incluida en el proceso de enseñanza, brinda información para diseñar estrategias que permitan rescatar el error, plantear el conflicto cognitivo y provocar el cambio conceptual en los niños. El proceso de aprendizaje requiere de un sostén que asista al niño en los avances, los retrocesos, la superación de obstáculos y la solución de conflictos. Entonces la evaluación sirve para analizar, reorientar, reiniciar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, su función, más que determinar niveles de conocimiento, es *comprender los errores* y el estancamiento del aprendizaje. A partir de esa comprensión, el maestro se transforma en sostén y facilitador del aprendizaje.

Muchas veces los maestros nos preguntamos ¿cómo evaluar a esos niños que rara vez piden la palabra, que participan poco de las puestas en común, que son tímidos o callados, que no acostumbran a mostrar lo que saben?, ¿cómo realizar un informe evaluativo genuino cuando el instrumento de evaluación se vuelve cerrado, rígido, limitado, pautado, generalizado? ¿qué y cuánto es lo que el alumno sabe?, ¿puede operar con esos conocimientos supuestamente adquiridos o sólo repite información?

Con otras palabras, interrogarnos sobre *qué y cómo vamos a evaluar* nos remite a la búsqueda de una modalidad que nos permita captar la complejidad del aprendizaje, utilizando distintas puertas de entrada para interpretar los diversos modos de interactuar con el mundo que estamos "mirando".

¿QUÉ LUGAR TIENEN LOS NIÑOS EN SU PROPIA EVALUACIÓN?

Es frecuente observar en las salas de Jardín que quien evalúa es el docente, y los resultados de la evaluación son para las familias, los directivos y los docentes del año siguiente. Si nos preguntáramos legítimamente para quién es la información producida por la evaluación, nos daríamos cuenta de que no pueden faltar sus protagonistas, los niños. Ellos tienen el derecho a conocer qué están aprendiendo y cómo lo están haciendo, y también qué hará su maestro para ayudarlos si no pueden superar los obstáculos.

Desde otra perspectiva, en la relación pedagógica y en el grupo, la existencia de un espacio intermediario de apoyo, implica la reciprocidad en el fortalecimiento del yo y la autoestima, al brindar oportunidades de enriquecer la imagen que tenemos de nosotros mismos con la imagen que de nosotros tienen los demás.

¿CÓMO DISEÑAMOS UN MODELO DE EVALUACIÓN QUE MUESTRE EL PROCESO Y LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE EN SU SINGULARIDAD E INCLUYA A LOS NIÑOS EN SU REALIZACIÓN?

La *modalidad de portfolios* brinda al niño en forma periódica, un soporte concreto para pensar sobre su aprendizaje revisando errores, comparando borradores y versiones definitivas, completando trabajos, reconociendo sus puntos fuertes en los "mejores" trabajos y sus puntos débiles en los que les resultaron difíciles. Por otro lado, facilita a los maestros obtener información sobre el proceso que realizan los niños al aprender, ya que el portfolio en sí mismo, es un registro evolutivo que muestra el progreso y las dificultades de los niños.

El uso de portfolios supone una evaluación en contexto, incluye múltiples miradas sobre el aprendizaje para comprender este proceso. Evaluar en contexto significa emplear el entorno natural donde los niños aprenden, conformado por las actividades que realizan en la sala. Por ejemplo, incluir en el portfolio un registro de observación de un juego dramático provee información variada sobre los conocimientos que poseen los niños acerca del rol que asumen, las estrategias que emplean para resolver un conflicto, el lenguaje que utilizan para comunicar lo que piensan y lo que sienten, las actitudes que muestran hacia los otros niños, entre otros aspectos. En este marco promovemos su uso para la *comprensión* de los procesos realizados al aprender.

Los portfolios tienen un reconocido trayecto en el arte y la arquitectura, es habitual por ejemplo presentar fotografías de obras realizadas para mostrar el trabajo llevado a cabo. En cambio, en el campo de la educación su empleo es más reciente, recién en los últimos tiempos, han surgido como modalidades innova-

doras para evaluar al niño en el proceso de desempeño de tareas contextualizadas.

Algunos autores plantean que los portfolios se caracterizan por captar la complejidad del aprendizaje, favorecer una amplia descripción del aprendizaje de los niños, establecer una conexión entre el proceso y el producto, posibilitar la reconstrucción del trayecto recorrido, recuperar información sobre el aprendizaje e identificar sus puntos fuertes y débiles.

Esta colección deliberada, sistemática y organizada de *trabajos* de los alumnos y sus *reflexiones* sobre ellos, comprende los siguientes pasos para su elaboración: recolección, selección, reflexión y proyección. En el primer paso, los alumnos guardan suficiente cantidad de trabajos representativos de sus aprendizajes. El segundo paso consiste en que revisen los trabajos recolectados para decidir cuál transferir a un portfolio de evaluación y elijan el trabajo que mejor ejemplifique el criterio establecido por el maestro. En el tercer paso, los alumnos expresan su pensamiento sobre el trabajo seleccionado y, por último, se fijan metas para avanzar en el aprendizaje, en el caso de los niños pequeños, este paso es llevado a cabo por el docente.

Esta colección de trabajos del niño provee variadas evidencias acerca de su proceso de aprendizaje, muestra su esfuerzo y su progreso a través del tiempo, e implica al niño en su propia evaluación.

El uso de este portfolio nos facilita la sistematización de la evaluación, la elaboración de criterios referenciales y nos permite saber con claridad qué aprendizajes seleccionamos evaluar dado que no es posible evaluar todo lo aprendido. Además nos orienta sobre qué instrumentos (observación de trabajos de los niños, de situaciones lúdicas, preguntas de justificación o contra argumentación para saber si el niño ha comprendido la información trabajada, etcétera) seleccionar para indagar los aprendizajes



adquiridos, y particularmente nos ayuda a pensar las consignas para guiar las entradas al portfolio, por ejemplo:

CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE UN TRABAJO

CONSIGNA DADA A LOS NIÑOS

Representatividad

Elijo el trabajo que muestra lo que aprendí de...

Dificultad

Elijo el trabajo que me resultó difícil hacer.

Esfuerzo

Elijo el trabajo que me costó terminar.

Reelaboración del error

Elijo el trabajo que quiero volver a hacer porque me salió mal.

Logro

Elijo el trabajo que me salió mejor.

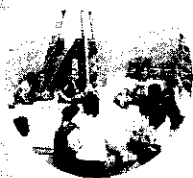
Placer por la tarea

Elijo el trabajo que me gustó mucho hacer.

En la elaboración de los portfolios, como primer paso, incorporamos la evaluación a la unidad didáctica a través de un marco referencial constituido por *criterios de evaluación*, que podemos

formular teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza o seleccionar entre los aspectos a evaluar sugeridos por los lineamientos curriculares. Estos criterios nos orientarán en la búsqueda de información sobre los aprendizajes adquiridos por los niños, serán el referente para comparar la información obtenida y una guía para la redacción del informe evaluativo.

Luego de construir el referencial de evaluación diseñamos el *plan de elaboración* de los portafolios. Durante la unidad didáctica o proyecto, los niños recolectarán sus trabajos en carpetas individuales. Mientras tanto, el maestro registrará información de cada niño para incorporar al portfolio. Al finalizar la unidad didáctica o proyecto, los niños seleccionarán un trabajo de acuerdo a un criterio determinado (ver tabla anterior con ejemplos), para elaborar la consigna y en una situación individual de diálogo con el docente (puede llevarse a cabo en pequeños grupos cuando la clase es numerosa) los niños expresarán su pensamiento sobre el trabajo elegido guiados por el maestro, quien registrará los comentarios en una hoja de autoevaluación con los datos del alumno, la fecha, la descripción del trabajo elegido y la argumentación del niño.



© EDITORIAL HOLA CHICOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

¿CÓMO USAMOS LA EVALUACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA DE SOSTÉN Y AYUDA?

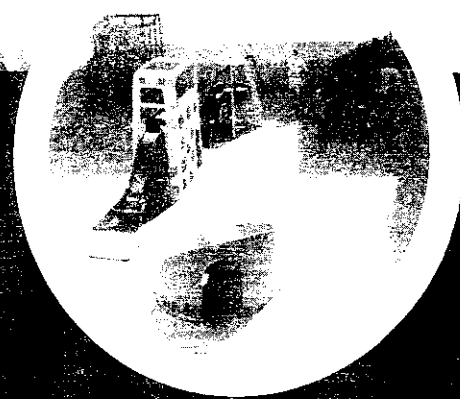
Para mirar los aprendizajes en el Jardín de infantes nos vamos a posicionar desde una concepción de evaluación como sostén y ayuda, es decir, aquella que pone la información obtenida sobre el saber aprendido o sobre los obstáculos en su apropiación, al servicio de la toma de conciencia y del cambio cognitivo.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, una participación genuina de los niños en la propia evaluación implica un proceso de diálogo, de intercambio con el maestro y los pares, donde la mediación del otro en la construcción de significado cumple una función de andamiaje, al proporcionar sostén y ayuda a los procesos del pensamiento. De esta manera el apoyo se realiza en una situación de interacción donde un sujeto más experto puede facilitar las siguientes situaciones al menos experto:

- ▶ ver las relaciones entre el conocimiento escolar y sus saberes previos;
- ▶ utilizar diversos medios de expresión para mostrar lo que sabe;
- ▶ realizar operaciones con el pensamiento (buscar información, recordar, comparar, analizar, organizar, sintetizar);
- ▶ reflexionar sobre el desempeño alcanzado. Así, al brindar apoyo al pensamiento a través de la integración de contenidos y estrategias, se promueve la comprensión y el uso del conocimiento aprendido.



2



JUGAR, ENSEÑAR Y EVALUAR
EN SALAS DE 4 y 5:

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

LIC. FABRIZIO ORIGLIO

JUGAR, ENSEÑAR Y EVALUAR EN SALAS DE 4 Y 5: EL JUEGO DRAMÁTICO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

“Los procesos de evaluación no pueden separarse del proceso de enseñanza, porque son parte del mismo...”.

*Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura
y Educación, Diseño Curricular para la Educación Inicial,
2007, Resolución 3161/07.*

Entendemos por propuestas didácticas aquellas experiencias que los docentes diseñamos y acercamos a los niños para favorecer la adquisición de conocimientos propiciando su crecimiento y desarrollo.

Una propuesta didáctica en el ámbito escolar debe ser pensada y organizada previamente teniendo en cuenta muchas cuestiones. Entre las variables a considerar al planificar para enseñar a niños cabe señalar:

- ▶ Los saberes previos de los niños.
- ▶ La presencia de actividades de juego o lúdicas.
- ▶ El tipo de plan u organización más conveniente: unidad didáctica, proyecto o secuencia.
- ▶ Una selección cuidada de contenidos pertinentes sugeridos en la propuesta curricular jurisdiccional vigente.
- ▶ Las intervenciones que hará el docente.
- ▶ Los espacios, materiales y otros recursos a utilizar.
- ▶ La posibilidad de evaluar el proceso y los saberes adquiridos con estrategias e instrumentos posibles.

¿QUÉ SON LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO MODO DE ORGANIZAR LA PROPUESTA?

Conocer las formas de organizar las propuestas con niños de 4 y 5 años puede ayudarnos a llevar a cabo procesos ricos e interesantes.

Las unidades didácticas son modos particulares de estructurar una propuesta didáctica para Jardín de infantes.

Claramente el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires la define así:

"La unidad didáctica es una forma de organización de la tarea que tiene como finalidad que los niños conozcan un recorte significativo del ambiente.

Esta organización didáctica posibilita que una parte del ambiente se convierta en objeto de indagación, en la cual hay elementos naturales y culturales en interjuego dinámico...

En esta línea se convierten en recortes didácticos por ejemplo el correo, el Jardín de infantes, la granja, el kiosco de diarios y revistas, el periódico local, un museo, la sala de primeros auxilios, la sociedad de fomento, la biblioteca.

No se trata de temas, sino que se selecciona un kiosco, una feria, una plaza determinados y específicos. ...en la unidad didáctica los contenidos asumen su función de 'instrumentos' para el análisis de ese recorte. Por lo tanto no es necesario, ni posible, que se incluyan contenidos de todas las áreas, lo que implicaría realizar incorporaciones forzadas".

En la mayoría de los diseños curriculares para la Educación Inicial se sugiere llevar adelante propuestas de unidad didáctica para favorecer la enseñanza.



Las definiciones y concepciones acerca de qué es una unidad didáctica pueden variar mínimamente.

Presentamos en el siguiente cuadro una síntesis de las características esenciales que a nuestro criterio tiene la unidad didáctica como modo posible organización de la enseñanza:

UNIDAD DIDÁCTICA

BUSCA	El aprendizaje de cuestiones de la realidad y la cultura en forma articulada y contextualizada.
BRINDA	Herramientas para el desarrollo de autonomías en el entorno sociocultural.
DURA	20 días o más.
SE ORGANIZA SEGÚN	Un contexto, lugar o ámbito específico.
PROMUEVE FUERTEMENTE	Investigación e indagación.
EJEMPLOS	■ El club del barrio. ■ La estación de tren cercana. ■ La pizzería de la esquina. ■ La heladería.

En concordancia con lo antes mencionado, cabe señalar que no cualquier cosa puede ser una unidad didáctica. Las unidades didácticas **no son temas**, por lo cual cuestiones como "Los animales", "Las plantas" o "Las comidas" **no responden a este tipo de organización**.

¿CÓMO PLANIFICAR LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS?

“Las unidades didácticas incorporan únicamente aquellos contenidos que es necesario encarar para responder a los interrogantes que se suscitan al conocer el contexto o al enfrentarse con una determinada realización. Por lo tanto no es necesario ni posible que se incluyan contenidos de todas las disciplinas”.

Esta interesante cita del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires está indicando el cuidado que debe tenerse al seleccionar los saberes para una unidad didáctica. Resulta bastante común encontrar propuestas de docentes con una gran cantidad de contenidos. Surgen, entonces, algunos interrogantes: ¿están todos estos conocimientos **realmente ligados** a lo que se abordará?, ¿será posible enseñar todos estos contenidos en el tiempo previsto?, ¿podrán los niños apropiarse de tantas cosas tan disímiles?

Por supuesto si el fin es transmitir conocimientos, los contenidos serán infaltables. Y no dudamos de la buena intención de los docentes al incorporarlos con cantidad. Pero la enseñanza y el aprendizaje no se dan en relación con cantidades. En este sentido una selección coherente, acorde a lo que se está abordando, aunque restringida, puede ser más viable para la calidad de la propuesta.

Además de los contenidos o saberes a transmitir, tendremos que pensar en actividades o experiencias que posibiliten el contacto y la adquisición de estos.

Muchas de estas actividades o experiencias podrán tener tinte lúdico o ser un juego. Pero necesariamente habrá otras actividades que no sean lúdicas o de juego.



Sostenemos que durante la implementación de una unidad didáctica el niño no sólo juega. Pero es imprescindible que el juego esté presente como una de las actividades o experiencias centrales.

En este sentido "jugar a recorte seleccionado" ni bien comienza la unidad didáctica nos permitirá evaluar saberes previos.

Entonces, si el maestro propone el recorte o contexto "El teatro x", desde el comienzo, propondrá a los niños jugar al teatro en la sala y lúdicamente intentar armar situaciones como si estuvieran en el teatro.

Estas situaciones se escenificarán desde lo que los niños hipoteticen. Este juego ficcional denominado *dramático* invitará a los pequeños a expresar sus conocimientos o la ausencia de ellos jugando.



¿QUÉ ES EL JUEGO DRAMÁTICO Y POR QUÉ ES IMPORTANTE EN LA ENSEÑANZA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA?

Es un juego en el cual los niños simulan la participación en espacios y situaciones de un modo distinto al que lo hacen en su vida infantil.

Así, si el recorte que se aborda es la pizzería, los niños juegan a la pizzería haciendo de cajeros, camareros, cocineros y clientes.

Si la unidad elegida es en relación con algún supermercado cercano o conocido, simulan en la sala la compra de alimentos e insumos en un supermercado que necesitan para concretar la preparación de una cena.

Citando nuevamente el Diseño de la Provincia de Buenos Aires:



"...en este tipo de juego, la unidad fundamental de la acción lúdica está dada por la situación ficticia, en la que los niños adoptan el papel de otras personas.



La primera intervención docente se produce durante el armado del escenario de juego: los materiales ofrecidos, su ubicación y distribución, y de acuerdo con el tipo de juego, la situación que eligen representar.

La intervención durante el juego entonces refiere a observar el juego de los niños y, si fuera necesario incorporarse al mismo desde un personaje más, es decir desde un rol específico..."

Esta observación nos permitirá acercarnos a las creencias, hipótesis o comprensión que los niños tiene sobre ciertos lugares, roles, trabajos y servicios.

Al jugar, el niño presenta sus saberes y experiencias previas o incluso la ausencia de estos.

Pero el acercamiento al recorte elegido proveerá de herramientas para que el juego se vea modificado. Cuanto más experiencias y conocimientos se tengan, más se podrá jugar.

Otros roles, situaciones, herramientas de trabajo y espacios se podrán incorporar en la ficción o juego dramático.

La repetición de situaciones de juego alternadas con otro tipo de experiencias facilitará un proceso donde la evaluación e intercambio de nuevos saberes sean posibles.



¿QUÉ OTRAS ACTIVIDADES SE PROPONEN DURANTE LA UNIDAD DIDÁCTICA?

Resulta también posible clasificar de algún modo las propuestas didácticas que pueden implementarse en una unidad didáctica. No es nuestro fin ahondar en esto, pero sí rescatar cierto tipo de propuestas que nos resultan infaltables. Nos referimos a:

Experiencias directas: consisten en la toma de contacto con espacios o personas ajenos al contexto del Jardín y ligados a la unidad didáctica o al proyecto que se está llevando a cabo. Así los niños asisten a un video club (dado que están abordando ese espacio como unidad didáctica) o entrevistan al encargado de una feria americana que se acerca al Jardín para darles información que los ayudará a concretar la propia.

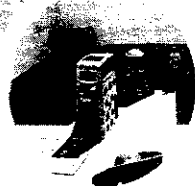
Una experiencia directa no equivale a salir de excursión, así como tampoco debe creerse que necesariamente implica una salida. Que alguien nos visite para entrevistarlos o apreciar su trabajo (por ejemplo un grupo de músicos o actores que viene al Jardín) también consisten en una experiencia directa.

Actividades de indagación y toma de registro: posibilitan la recolección de datos e información así como el modo de mantener, conservar y disponer cuando sea necesario de esos datos e información.

Así los niños buscan datos en Internet y los imprimen, sacan y revelan fotos, dibujan lo que ven o elaboran y graban una entrevista.

Estos tipos de actividades (así como otras) deberán formar parte de las experiencias que el docente facilita durante el transcurso de la unidad didáctica.

Será necesario, en tanto sea factible, repetir algunas de estas actividades o experiencias para darle al niño la posibilidad de volver a observar, involucrarse y participar.



¿POR QUÉ EL JUEGO DRAMÁTICO PUEDE SER UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN?

Como dijimos, este juego ficcional o dramático invitará a los pequeños a expresar sus conocimientos o la ausencia de ellos jugando.

Volver a jugar un juego dramático varias veces, incluso después de un tiempo de haber tenido otras experiencias como visitar el lugar elegido o mirar fotos de este, seguramente nos permitirá apreciar los aprendizajes que los niños hayan incorporado y estén evidenciando en la nueva forma de abordar el juego.

Las situaciones que el docente promueva desde el juego mismo favorecerán la incorporación y el reconocimiento de los nuevos saberes.

Así el docente dice lúdicamente:

- ▶ Acá están faltando algunas cosas para que este juego se parezca al lugar que vimos... ¿las armamos?
- ▶ ¿Jugamos a que pasa lo mismo que vimos el otro día cuando visitamos el lugar?
- ▶ ¿Cómo podemos jugar para que se parezca más a...?
- ▶ El juego sería más divertido si hiciéramos de tal o cual personaje o rol...

Entonces, la intervención docente intencionada durante el juego pidiendo situaciones específicas, roles o escenarios particulares será un modo posible de evaluación.

Resulta interesante en este sentido volver a mencionar algunos lineamientos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires:

"...se hace necesario plantear y plantearse una mirada no estereotipada de los alumnos, poder ser capaz de escuchar, de reconocer las individualidades, de comprender la complejidad que presenta la realidad, para posibilitar instancias en las que todos puedan aprender..."

Y sugiere observar y facilitar algunas cuestiones, en particular a la hora de evaluar lo que sucede en el juego:

► la posibilidad de asumir diferentes roles durante el juego (utilización de elementos para caracterizarse, actuación desde el personaje elegido, interacción con los otros mediante la palabra o la acción);

► la anticipación del juego (roles, guión, materiales, etcétera);

► las posibilidades de encontrar modos de resolver las dificultades que se presentan durante el desarrollo del juego (estrategias utilizadas: pedidos de ayuda, búsqueda de elementos, mediación entre compañeros, etcétera);

► la participación durante la evaluación del juego (reconocimiento de su desarrollo, de las dificultades y los conflictos, y las propuestas para superarlas).

Este análisis, además, permitirá revisar las propuestas que se ofrecen, modificarlas y/o enriquecerlas para asegurar que los contenidos planificados sean aprendidos por los niños.

¿ES POSIBLE PLANIFICAR LA UNIDAD DIDÁCTICA TENIENDO EN CUENTA EL JUEGO Y LA EVALUACIÓN?

Desde ya, teniendo en cuenta todo lo hasta aquí expuesto, entendemos que al diseñar una unidad didáctica para enseñar a los niños debemos pensar la presencia del juego dramático y las intervenciones que haremos al repetir el juego para pedir a los niños nuevas situaciones ligadas a lo que vamos conociendo.

Esto debe reflejarse en la planificación incluyendo la presencia del juego alternada con otras actividades de no juego que permiten indagar, observar y registrar cuestiones del ambiente seleccionado.

Veamos un ejemplo de docentes que elaboraron e implementaron unidades didácticas como parte del proceso de enseñanza.

En este ejemplo aparece con claridad la intención de jugar antes, durante y después como estrategia de recolección de los saberes previos y los nuevos saberes incorporados.

Unidad didáctica: "El bazar cercano al Jardín"

OBJETIVOS:

Que los niños logren:

- ▶ Ampliar sus conocimientos con respecto al bazar.
- ▶ Conocer diferentes roles de trabajo.
- ▶ Expresarse mediante el juego.
- ▶ Asumir roles y acciones en el juego.
- ▶ Profundizar su manejo del número y el dinero.

CONTENIDOS:

Ciencias Sociales:

- ▮ Establecimientos de algunas relaciones entre las funciones que cumple el bazar y los trabajos que desempeñan las personas para que funcione.
- ▮ Obtención de información a través de imágenes y fotografías.

Juego:

- ▮ Enriquecimiento de guiones y roles del juego dramático.
- ▮ Armado de escenario y participación en situaciones ficticias de un bazar.

Matemática:

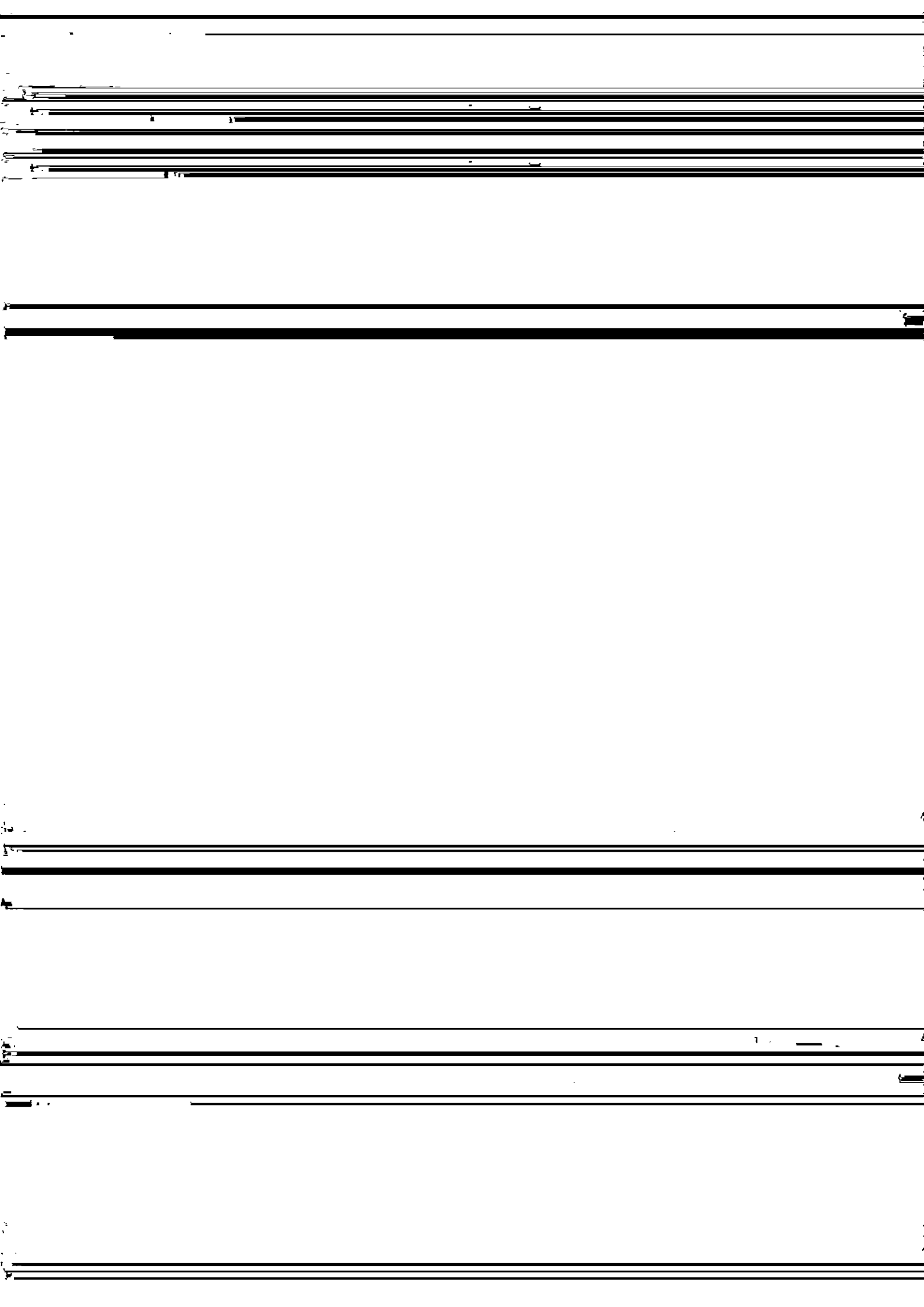
- ▮ Reconocimiento del número en situaciones de la vida cotidiana.
- ▮ Uso social del dinero.

ACTIVIDADES PREVIAS:

Indagación de saberes previos: el docente realizará una indagación acerca del bazar para conocer los saberes previos de los alumnos. Realizará preguntas como: ¿alguna vez fueron a un bazar?, ¿qué podemos encontrar en un bazar?, ¿podemos tomar algo del bazar y llevarlo a casa?, ¿cómo hacemos para comprar algo en el bazar?, ¿trabaja gente allí?, ¿cómo están expuestos los objetos que allí se venden?

Propuesta N.º 1: Juego dramático

El docente presenta unas mesas con jarras plásticas, vasos, platos, floreros, canastos, cestos, flores artificiales y bandejas. Propone jugar a comprar y vender esos productos. Unos serán los vendedores, y otros entrarán, de a uno, a comprar lo que quieran.



ACTIVIDADES POSTERIORES A LA VISITA:

Propuesta N.º 5: Juego dramático

El docente presenta unas mesas con jarras plásticas, vasos, platos, floreros, canastos, cestos, flores artificiales y bandejas. Propone jugar a compra y vender esos productos. Esta vez se pedirá jugar como en el bazar que visitaron.

Propuesta N.º 6: Mirar y analizar las fotos tomadas

Se conversará acerca de lo que se vende en el bazar y compararán con el afiche realizado en la actividad número 2. Realizarán una recopilación de información y lectura de la entrevista realizada. Cada niño contará qué compró, si le sobró dinero, etcétera.

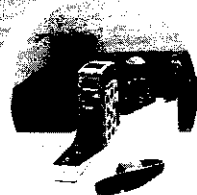
Propuesta N.º 7: Preparación de materiales para el rincón de dramatizaciones

Separados en grupo, realizarán el armado de la caja registradora, etiquetadora (para poner los precios), lectora de precios, armado de billetes de \$2 y monedas de \$1 y \$0,50. También diseñarán el cartel de entrada al bazar y le colocarán un nombre previamente elegido por el grupo total de niños.

Armarán el bazar en la sala. En primera instancia, se distribuirán los roles para el armado del lugar (cajero, repositor, encargado de limpieza, vendedor, cliente). Luego, utilizarán los siguientes materiales: caja registradora, dinero, objetos y cajas vacías, carrito para reponer objetos en las góndolas, etiquetadora para poner los precios, lectora de precios, escoba, bolsas.

Propuesta N.º 8: Juego dramático

En primer lugar, los niños elegirán los roles recordando lo aprendido (cajero, repositor, encargado de limpieza, vendedor, clientes), luego comenzarán a jugar. El docente puede intervenir



para crear algún conflicto dentro del juego. Al finalizar, ordenarán el material en el rincón de dramatizaciones para volver a jugar otro día.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

A partir de todo lo expuesto, nos resulta importante resaltar algunas ideas centrales.

Al elaborar una propuesta de enseñanza para niños, será de ayuda conocer modos posibles de estructurarla.

Un maestro organizado promueve situaciones contenedoras que organizan y ayudan a los niños.

La unidad didáctica es una elección posible para organizar la enseñanza.

Si se opta por esta, elegir con claridad el recorte o ámbito a indagar, teniendo en cuenta varias cuestiones y previendo la presencia de juego dramático así como de otras actividades no lúdicas.

En este sentido, no sólo elegimos antes el recorte, los contenidos y las actividades o experiencias, sino que vamos visualizando la posibilidad de evaluar saberes previos y saberes enseñados por las modificaciones que intencionalmente propondremos en el juego.

Se infiere entonces que enseñanza, juego y evaluación van de la mano en un cuidado proceso donde las estrategias del maestro tendrán especial relevancia.

Citando una vez más la propuesta curricular de la Provincia de Buenos Aires:

"...obtener información sobre los avances de los niños y valorar los progresos que van realizando, implica también centrar la mirada en la tarea pedagógica: en el qué, cómo y cuándo se enseñó; en la previsión y la planificación; en las estrategias didácticas utilizadas y diseñadas... en definitiva si la tarea de enseñanza desplegada se corresponde con los propósitos de enseñanza planteados".



© EDITORIAL HOLA CHICOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

BIBLIOGRAFÍA

- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.
- GARVEY, CATHERINA: *El juego infantil*. Madrid: Morta, 1985.
- MALAJOVICH Y OTROS: *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- MÉNDEZ, MARÍA FERNANDA: *La planificación didáctica*. Buenos Aires: Puerto Creativo, 2010.
- ORIGLIO Y OTROS: *Arte desde la cuna*. Buenos Aires: Nazhira, 2005.
- ORIGLIO Y OTROS: *Proyectos y Unidades Didácticas*. Buenos Aires: Hola Chicos, 2007.
- ORTEGA, R.: *Jugar y Aprender*. Sevilla: Díada, 1995.
- PAYERO SOL: *En sala de 4*. Buenos Aires: Hola Chicos, 2009.
- PITLUK, LAURA: *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Santa Fe: Homo Sapiens, 2006.
- WEINSTEIN, EDITH Y ADRIANA GONZÁLEZ: *¿Cómo Enseñar Matemáticas en el Jardín? Número, medida y espacio*. Madrid: Colihue, 1998.



3



EL DOCENTE Y LA INGRATA TAREA
DE EVALUAR...

¿POR QUÉ CUESTA TANTO
EXPRESAR QUÉ SABEN LOS ALUMNOS?

LIC. GRACIELA MASSO

EL DOCENTE Y LA INGRATA TAREA DE EVALUAR... ¿POR QUÉ CUESTA TANTO EXPRESAR QUÉ SABEN LOS ALUMNOS?

¿Qué pasa con el docente que tiene conciencia de los conocimientos adquiridos por sus alumnos cuando debe sentarse a plasmarlo?

¿Por qué cuesta tanto expresarlo?

¿Por qué los informes finales dan poca cuenta del camino transitado y de los logros adquiridos en todas las disciplinas?

¿Por qué el docente lo siente como una pesada carga que debe sortear y no como una instancia más inherente al proceso educativo?

¿No es acaso una herramienta necesaria para su quehacer diario, un insumo valioso que le permite retroalimentarse?

Una vez escuché a un director decir: "los docentes se quejan a la hora de tener que planificar y ni qué hablar a la hora de evaluar... Faltaría que se quejaran de enseñar...".

La tarea del docente consiste en planificar, enseñar y evaluar en un proceso cíclico y espiralado donde estos tres procesos van de la mano.

Planifico, enseño y evalúo para planificar enseñar y evaluar mejor... ***"En tanto la evaluación educativa es un proceso continuo articulado a la práctica cotidiana"***.

Tal vez, el problema radica en que muchas veces los docentes construyen sus apreciaciones de forma poco convencional, con prácticas intuitivas, asistemáticas y no explicitadas.

Olvidándose de que la evaluación debe estar imbricada en la propuesta de enseñanza a fin de obtener datos valiosos y generar apreciaciones fundamentadas en el conocimiento adquirido por el alumno en el proceso de aprendizaje.

¿Qué podemos hacer para que esto cambie?

¿Cómo podemos ayudar al docente para que pueda decir aquello que sabe?

¿Qué información es relevante?

¿Cómo se obtiene entonces la información necesaria que les permita realizar una evaluación a conciencia del alumno, con las mejores estrategias, las más adecuadas, las que les impliquen la menor cantidad de tiempo y recursos?

¿Qué instrumentos les facilitan la recolección de información?

¿Qué instrumento puede utilizar para comunicarla a todos los actores involucrados para que resulte confiable, válida y relevante?



Un primer paso, que facilitaría la tarea, consistiría en planificar instancias de evaluación que le permitan recopilar, organizar y analizar la información necesaria para evaluar a sus alumnos y, por otro lado, en encontrar la mejor manera de comunicarla y que dé cuenta del proceso.

Si logramos desentrañar estos aspectos, si podemos echar luz sobre algunos de estos cuestionamientos, si conseguimos brindarles algunas herramientas que faciliten la evaluación, estaremos más cerca de que los docentes no sientan el proceso de evaluación como una pesada carga.

¿POR QUÉ EVALUAR ES VIVIDO CON TANTA DIFICULTAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL?

En cualquier nivel de la enseñanza, cuando un docente se sienta a pensar y diseñar su propuesta de enseñanza, inmediatamente genera un instrumento que le permita recolectar información del alumno en cuanto a la adquisición del contenido seleccionado para ser enseñando y aprendido. Es entonces cuando aparecen las famosas pruebas de "lápiz y papel", ejercicios, lecciones orales, entre otras tantas.

El docente de Inicial por su formación y por las características de la etapa evolutiva de sus alumnos, no tiene incorporado este hábito tan común. Son pocos los docentes que, a la hora de planificar, diseñan actividades pensadas exclusivamente para evaluar. Aquí comienza, en muchos casos, el gran obstáculo a la hora de preguntarse qué saben de sus alumnos.

Al no haberlo considerado en forma sistematizada se pierde de vista aquello que se debe "mirar" a la hora de pensar en evaluar.

Por ello las instancias de evaluación deben ser cuidadosamente planificadas y esto no quiere decir *enseñar para evaluar*, pero sí *evaluar para enseñar mejor*.

Esta nueva concepción de la evaluación educativa articulada al quehacer cotidiano, constituye un punto de partida fundamental para hacer de la experiencia educativa una vivencia potenciadora de la autoestima, y un reto a todas las potencialidades que nuestros alumnos son capaces.

En este sentido, durante el período de desarrollo o fase formativa, las instancias de evaluación no se instalan como un planteo

artificial, sino que se encuadran en la tarea cotidiana. Edith Litwin define a la evaluación "como prácticas sin sorpresa... enmarcadas en la enseñanza (...) en que los desafíos cognitivos no son temas sólo de la evaluación sino de la vida cotidiana del aula, atractivos para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes".

Es aquí donde aparecen las actividades diseñadas para evaluar enmarcadas en el proceso educativo del que tanto venimos hablando.

Cuando hablamos de un itinerario, estamos haciendo referencia a una serie de actividades en torno a un contenido, donde dichas actividades se irán complejizando con dificultades crecientes, teniendo en cuenta, dentro del mismo recorrido, el diseño de actividades que permitan establecer en qué medida el alumno ha adquirido ese contenido que se ha seleccionado para ser enseñado (en cualquiera de las estructuras didácticas por la que se opte).

Aquí hace falta aclarar que cuando se evalúa, lo que está en juego es el contenido, pero fundamentalmente desde las tres miradas tanto el concepto, como el procedimiento, como la actitud, ya que lo que se evalúa en el alumno es "su capacidad para..." y esta sólo puede ser medida cuando el contenido enseñado puede ser utilizado fuera del contexto en el que se enseñó y cómo el alumno podrá utilizarlo en otro sinnúmero de actividades diferentes a las iniciales e, incluso, a las que se dan dentro del ámbito escolar.

Reconocer los momentos clave en donde una buena información acerca de las características del aprender ayuda a mejorar focalizando los problemas y las dificultades, es uno de los grandes desafíos de hoy.

La evaluación es parte del proceso didáctico, en este sentido no es una última etapa y tampoco es un proceso permanente. Carece de sentido una actitud evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento y se desvirtuaría



el sentido del proceso didáctico al transformar las prácticas en una instancia de evaluación permanente.

Históricamente, el tema de la evaluación impacta de distinta forma en los otros niveles de la enseñanza, porque, en muchos casos, de ella depende la promoción del alumno.

En el Nivel Inicial el alumno no promociona, en tanto, pareciera que la evaluación final no cobrara entonces el mismo sentido. Es necesario aclarar que si bien no hablamos de promoción, sí es deber de los docentes (porque así lo estipulan las normativas vigentes), certificar los conocimientos adquiridos por sus alumnos.

Más que en una "certificación", se constituye en un elemento más de un verdadero complejo programa de seguimiento de cada alumno que incluye desde desempeño escolar hasta el monitoreo de sus ausentismos e, incluso, la relación con sus compañeros. Apuntando a desplegar las potencialidades, considerando la diversidad con puntos de partida y de llegada diferentes, en distintos contextos y con intereses variados.

Lejos está de correr el riesgo de caer en el lugar que ocupaba la evaluación hasta no hace mucho tiempo, relacionada exclusivamente a la medición, promoción y acreditación, sin valorar el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o de las dificultades en su adquisición.

Entendida como una evaluación al servicio del proceso educativo y no como "sancionadora".

En la historia particular de nuestro nivel hemos atravesado también distintas instancias, si bien siempre existieron los procesos evaluativos, estos se hallaban focalizados en el resultado de los aprendizajes, observados en términos de conductas y desde una visión completamente homogeneizadora "todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo, con las mismas estrategias".

¿QUÉ PASA SI PONEMOS LA MIRADA EN LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN DIFERENTES ÉPOCAS?

En este análisis quisimos poner la mirada en los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación, en lugar de focalizarnos en el proceso en sí; sin restarle por ello importancia.

Hemos visto pasar por el nivel largas listas de objetivos por áreas en cuadros de doble entrada expresados en "logrado" y "no logrado" y hasta en algunos casos "medianamente logrado" sin comprender a qué refería este término.

Extensas listas de control o cotejo que circulaban por las instituciones daban poca o nada cuenta del proceso de aprendizaje del alumno. Sumado a que estas se utilizaban en instituciones de contextos diversos, con grupos diferentes, sin tener en cuenta el perfil real de los alumnos.

Estos instrumentos aparecían en tres períodos del año exclusivamente y con ningún otro aporte que permitiera inferir de dónde se había obtenido dicha información.

Luego, casi por decreto, comenzaron a utilizarse en los mismos tres períodos como herramienta por excelencia los "registros narrativos", los cuales adoptaron un estilo menos rígido, más coloquial. Se ponderaban los aprendizajes con términos como "le gusta", "no le gusta", "prefiere" o "no prefiere", "puede" o "no puede", sin establecer una relación con el proceso de aprendizaje, salvo escasas excepciones.

Intentaron, utilizando un lenguaje espontáneo, dar cuenta de las particularidades de cada alumno en el proceso de aprendizaje; pero terminaron siendo un "corto y pego" de un listado reducido de aspectos seleccionados por el maestro que repetía variando algo en cada alumno (ver ejemplo 1).

Todas estas modalidades pusieron su acento en el alumno desestimando los procesos individuales o grupales.

Los famosos registros narrativos que comenzaron a circular en la mayoría de las instituciones pasando a ser "los únicos instrumentos válidos" para comunicar la información obtenida de los alumnos, confundiendo lo que entendemos por un "informe narrado", con el instrumento registro narrativo, el cual implica, desde lo metodológico, registrar alguna actividad en particular del alumno donde se decidió poner la mirada en un momento en particular del proceso educativo.

La historia de la educación de nuestro país, como en muchos otros ámbitos, nos muestra cómo cada uno quiere poner su impronta. Aparecen así nuevas "ideas", muchas veces con sólidos sustentos teóricos y otras no tanto, y todo lo viejo es demodé, no sirve, hay que tirarlo, sin ponerse a analizar y sin dar los tiempos necesarios para su implementación.

Hoy en día hablar de grillas, escalas, o listas de control para evaluar es para muchos educadores un tema del pasado, hasta para muchos parecieran ser "malas palabras".

Por qué y quiénes las convirtieron en "malas palabras", si estos instrumentos continúan siendo válidos en la investigación, porque justamente han dejado de serlo a la hora de evaluar.



Ejemplo 1

Extractos de Registros Narrativos

Lara: se comunica con fluidez, su lenguaje es claro y preciso, puede comunicarse con pares y adultos. Reconoce su nombre y el de sus compañeros.

Disfrutó del juego dramático, propuso roles, manifestó ciertas situaciones de conflicto a la hora de compartir materiales.

Explora diferentes materiales en plástica, es entusiasta tanto en los trabajos individuales como en los grupales.

Elige cotidianamente el sector de biblioteca manifestando gran interés y solicitando al docente su lectura, hace algunos intentos de anticipación del texto.

Realiza recitado numérico hasta el 20, con cierta ayuda, reconoce números en juegos.

Luisina: con respecto a su lenguaje, su expresión oral es clara y precisa, logra comunicarse sin dificultad con sus compañeros y con el docente.

Puede reconocer su nombre en diferentes portadores, también el de sus compañeros.

Disfruta muchísimo de las dramatizaciones, asume diferentes roles, le cuesta compartir los materiales.

Siente placer en experimentar con diferentes materiales y soportes en plástica, participó también de propuestas grupales en proyectos de trabajo.

Demuestra gran interés por el material de lectura, intenta anticipar el texto, solicita que el docente le lea a fin de confirmar sus hipótesis.

Reconoce los números en bandas numéricas, calendarios y juegos. Puede recitar hasta 20 sin ayuda.

Y así podríamos citar innumerables ejemplos... de lo mismo.



LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ¿SON EL GRAN PROBLEMA O ES SU UTILIZACIÓN?

Como explicamos, el problema no son los instrumentos, sino cómo estos fueron o son utilizados. La elección y planificación de los instrumentos debe ser una decisión del docente.

¿Qué técnica utiliza, en qué momento, cómo construye el instrumento adecuado para la técnica seleccionada? ¿Cuál es la mejor de acuerdo al momento del año, al objeto a evaluar, a las características del grupo, de las familias, de la institución, y del mismo docente en cuanto a sus conocimientos, destrezas y habilidades?

Existen diferentes técnicas a las que se pueden recurrir: las que se utilizan para recopilar información (recolección de datos), las que se utilizan para interpretarla (análisis de datos) y por último, cómo elaborar el informe o documento final, es decir, cómo se comunica la información recabada y analizada.

Es en este documento o informe final (que puede cobrar diferentes formatos) donde se plasman las conclusiones obtenidas que dan cuenta de todo el proceso evaluativo. Debe ser un instrumento de fácil lectura y escritura, que no se convierta en una carga tediosa para quien lo realiza y, esencialmente, que pueda ser comprendido por todos sus destinatarios.

La elección de las técnicas, de los instrumentos y el informe final conformarán una secuencia lógica en camino hacia el logro de los objetivos que se hayan propuesto en la evaluación.

Entendiendo que "la evaluación consiste en un proceso sistemático de recolección de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios a su vez se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada". M. A. Casanova.

ENTONCES... ¿CÓMO? ¿CUÁNDO? ¿CON QUÉ?

La evaluación entendida como comunicación apunta a evaluar tanto los puntos de partida, como los procesos y resultados.

Importa tanto la fase diagnóstica (puntos de partida), como la formativa (los procesos) y la sumativa (los resultados), fases en constante retroalimentación.

Estos momentos se llevan a cabo en un proceso espiralado antes, durante y después de cada período.

La evaluación inicial/diagnóstica establecerá las bases sólidas para las propuestas de aprendizaje que potenciarán al máximo y que pautarán claramente hacia dónde se dirige el docente, qué va a enseñar a este grupo en particular.

Muchas veces si no son claros en esta etapa y desconocen qué pueden esperar de los alumnos, será muy difícil llevar adelante una evaluación a conciencia (entendida esta como conocimiento).

Un verdadero diagnóstico del grupo a su cargo le permitirá al docente construir un perfil real teniendo en cuenta el esperado según la etapa evolutiva, las potencialidades y el análisis del contexto, pautando qué puede lograr considerando la diversidad, con las más altas expectativas de los alumnos.

HAY TÉCNICAS E INSTRUMENTOS QUE PUEDEN AYUDAR... ¿CUÁLES SON?

El docente, en el ejercicio de su intervención pedagógica, agudiza la mirada y ejerce la observación como acto intencionado.

La observación ocupa un lugar fundamental en la vida del aula. Ya sea individual o grupal, aporta información valiosa. Al igual que con otras técnicas, la información que ofrece la observación debe ser confiable válida y relevante.

Es necesario establecer para ello criterios para evaluar lo observado y sistematizarlo en un registro, ya se trate de una observación episódica o sistémica.

Cuando se toman decisiones sobre qué enseñar, al mismo tiempo se toman decisiones sobre qué aspectos focalizar, dónde poner la mirada y se establecen los indicadores, que guiarán la observación del docente sobre el alumno.

Es aquí donde se hace imprescindible decidir y construir diferentes instrumentos que permitan dejarlo por escrito; ya sean estos registros narrativos, anecdóticos, escalas de valoración, listas de control, etcétera.

Como así también conservar testimonios que nutran la evaluación (trabajos, fotos, videos, carpetas, registro de conversaciones) guardados con criterios específicos que me permitan analizar su progresión.

Este será el camino que permitirá al docente elaborar el informe final, el cual lo llevará a la toma de decisiones pertinentes y oportunas. En este se plasmará, en forma sintética, todo el proceso y se recabarán las conclusiones.

Es importante cómo este se comunique. Deberá ser en forma clara y ordenada, siguiendo una secuenciación de hechos, donde se incluirán datos significativos, es decir, sólo información clave, se tendrá en cuenta el público al que se destina. Es importante, además, que el informe contenga recomendaciones o propuestas para superar la situación inicial.

Haremos un alto aquí para conocer cuáles son las técnicas y los instrumentos utilizados en el Nivel Inicial, una breve descripción de estos y algunas recomendaciones en sus usos y en la construcción de sus instrumentos.

Haremos una selección de las que podrán ser utilizadas en la evaluación en la Educación Inicial.

Técnicas para la recolección de datos (recopilación)

de las cuales se seleccionará la más confiable y significativa:

- ✕ Observación.
- ✕ Entrevistas.
- ✕ Encuestas.
- ✕ Aplicación de pruebas.

Técnicas para el análisis de datos (interpretación)

se trata de encontrar sentidos a fin de emitir un juicio:

- ✕ La triangulación
- ✕ El análisis de contenidos.

Instrumentos más utilizados para la recolección de datos

1. Cuestionario.
2. Escala de valoración.
3. Listas de control o cotejo.
4. Registro anecdótico.
5. Registro descriptivo.
6. Las carpetas (tareas de desempeño).
7. Diseño de actividades creadas especialmente.
8. Portfolios.

1. Cuestionario: consiste en un conjunto de preguntas estructuradas (cerradas o abiertas) en torno a un tema que se aplica a una cantidad de sujetos. Se elabora en un lenguaje claro, adaptado a quien va dirigido, enunciado sin ambigüedades, que no preste a interpretaciones dudosas.

2. Escala de valoración: consiste en la constatación de una serie de datos observados relativos a lo que se desea conocer.

Se registra la presencia de un rasgo determinado y la intensidad con que se manifiesta.

Se realiza a través de la enunciación de uno o más rasgos. A cada uno le corresponde una lista de categorías o niveles dentro de los cuales es posible ubicarlo.

Hay escalas numéricas o valorativas por ejemplo: siempre, en algunas ocasiones, algunas veces, nunca.

Las categorías no deben ser menos de 2 o más de 7. Esta es la diferencia fundamental con la lista de control.

Al seleccionar los indicadores se deben considerar las pautas evaluativas y las características individuales de los niños que sean significativos y observables.

3. Lista de control o cotejo: consiste en determinar la presencia o ausencia de rasgos o conductas que previamente el docente ha supuesto que se manifestarán en el transcurso de la tarea o actividad a observar, enunciados en término de indicadores.

Es una observación estructurada que indica si la conducta está presente o no. No acepta valores intermedios. No implica juicios de valor, solo recaba datos. "SÍ o NO".

Los indicadores deben redactarse de manera clara, precisa, fácilmente observables y en forma positiva. Las listas deben contener mínimo 5 o 6 rasgos.

Si se utiliza como cuadro de doble entrada, puede aplicarse para todo el grupo de niños; se hacen figurar verticalmente las características observables y horizontalmente los diferentes alumnos que se evalúan. En una sola página consta toda la información recolectada.

4. Registro anecdótico: instrumento típico para el registro de las observaciones que surgen incidentalmente.

Consiste en la descripción en forma de anécdota de un hecho ocurrido y protagonizado por el niño y que llama la atención ya que no es conducta característica de él.

Se basa en información no sistematizada. Describe exactamente lo ocurrido. Se realiza en cualquier momento de la jornada. Puede incluir comentarios del docente, separados del texto descriptivo.

5. Registro descriptivo: se determina con anterioridad a la situación a observar. Consiste en la descripción de conductas o una situación específica emitida por el niño en una determinada actividad. Se basa en la observación semiestructurada. Más focalizada. Se realiza en momentos específicos de la jornada. Consta de dos elementos esenciales: la conducta observada y la interpretación de ella.

6. Las carpetas: instrumento que se utiliza para el archivo de evidencias de aprendizaje más significativas, esta información es relevante para el docente como para su familia, refleja el nivel de aprendizaje alcanzado. Consta de muestra de trabajos significativos desde un simple dibujo hasta una producción de un texto, creación de un cuento, la escritura de su nombre, una producción artística, etc., (tareas de desempeño).

7. Diseño de actividades creadas especialmente: situaciones problemáticas, proyectos, exposiciones, trabajos colaborativos, trabajos individuales, donde el alumno pueda aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en los contenidos abordados; deben ser cuidadosamente planificadas. Y por sobre todo no deben ser artificiales, deben encuadrarse en la experiencia cotidiana de enseñar y aprender. No son situaciones o test elaborados, sino que aluden a procedimientos permanentes en los que el docente en el ejercicio de su intervención pedagógica agudiza su "mirada".

8. Portfolio: colección selectiva, deliberada y variada de trabajos del alumno donde se reflejan sus esfuerzos, logros, en un período de tiempo y en alguna área específica.

Es una forma de evaluación alternativa, es una técnica de enseñanza y de aprendizaje

Tiene un carácter cooperativo e involucra al docente y al alumno en la organización y desarrollo de su propia evaluación.

VEAMOS UNA PROPUESTA POSIBLE

Los registros anecdóticos, o descriptivos pueden constar en apartados y son de gran utilidad a la hora de evaluar. Sobre todo los que se construyen para observar algo en particular.

Algunas sugerencias que formarán parte de la documentación pedagógica.

Construimos algunos instrumentos que nos permitan por ejemplo conocer al respecto del manejo técnico de materiales y herramientas en dos y tres dimensiones al observar los trabajos de educación visual.

Escala de valoración:

Nombre del alumno: JUAN Construcciones con materiales reciclables	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Realiza construcciones en el espacio.	x			
Resuelve problemas de sostén.		x		
Utiliza materiales para unir, atar, pegar.	x			
Construye figuras (humanas, animales, objetos).			x	
Utiliza diferentes materiales para sostener la imagen.			x	

Escala de valoración:

Nombre del alumno: JUAN Con masa, arcilla, plastilina	Siempre	Con frecuencia	Pocas veces	Nunca
Trabaja en el plano.	X			
Levanta figuras verticales.			X	
Incorpora herramientas, para hacer detalles.				X
Realiza figuras.			X	
Modela a partir de un bloque.				X

Lista de control grupal. Lectura de imágenes. Educación visual

Indicadores	Juan	Lara	Thiago	Belén	Santi	Pedro	Lucía	Mara
Manifiesta sus gustos en relación a la imagen.								
Fundamenta su gusto.								
Opina estéticamente.								
Invita a mirar al grupo algo que le sorprendió.								
Reconoce formas figurativas y no figurativas.								
Reconoce el uso de alguna herramienta para su realización.								

Lista de control individual

Nombre del alumno: JUAN	SÍ	NO
Uso de colores con diferentes materiales y herramientas.		
Utiliza distintos colores para pintar.		
Los selecciona.		
Mezcla los colores con el propósito de lograr nuevos.		
Sabe cómo obtener un color que desea.		
Pinta el soporte de un color y luego trabaja por contraste.		
Utiliza el blanco y el negro.		
Mezcla el blanco y el negro con otros colores.		

Tanto las escalas de valoración como las listas de control se pueden formular teniendo en cuenta el **criterio** seleccionado a evaluar en los alumnos, y según la teoría que los sustenta, se construyen los **indicadores**, que son los rasgos que se van a observar en el alumno, donde se pondrá el foco.

Toda la información recavada y escrita en los diferentes instrumentos, sumada al análisis de sus producciones, en este caso, formará parte de la documentación pedagógica.

Al informe final sólo irá el análisis de la documentación obtenida de esta disciplina.

FIN DE AÑO, REUNIONES CON PADRES E INFORME FINAL
LLEGAN LAS PRESIONES Y EL PÁNICO... ¿CÓMO LO COMUNICA
EL DOCENTE?, ¿QUÉ HACE CON TODO LO QUE EVALUÓ?

Es la etapa final/sumativa; es decir, es hora de comunicar los resultados obtenidos. El docente debe mantener la calma... no debe desesperar.

El equipo docente en su conjunto deberá sentarse a analizar toda la información recabada, la cual pasará a formar parte de la **documentación pedagógica** de cada alumno.

Esta será un elemento valioso que acompañe la trayectoria escolar del alumno adentrándose en sus logros y dificultades, aprendizajes alcanzados, los avances en el proceso de construcción del conocimiento, las particularidades de su integración al grupo, sus preferencias e intereses.

Es obligatorio que dicha documentación sea cuidadosamente organizada, porque a través de ella se otorgará sentido a las acciones, las palabras, las ideas, mediante la reflexión. Facilitará la construcción de significados de modo colectivo, donde participarán todos aquellos que documentan, en tanto profesionales de la educación (docentes, equipo de orientación, profesores especiales, auxiliares docentes).

Dicha documentación permitirá acceder a los conocimientos y la comprensión sobre el aprendizaje de los niños y alcanzar una visión más profunda de sus propias acciones como docente.

**La documentación es un proceso de aprendizaje, pero,
sobre todo, de comunicación.**

Finalmente, se deberá decidir cuál va a ser el mejor instrumento que facilite la comunicación. Se construirá, entonces, un instrumento de fácil escritura, que no se convierta en una pesada carga, en un repetir de cosas sin sentido, a su vez también de fácil lectura para que sea comprendida y utilizada por todos, (familia, equipo de conducción, equipo de orientación, docentes del año próximo); ¡tamaño desafío!

Es imprescindible que cada uno de los actores involucrados comprenda aquello que se les desea transmitir y que esa información sea valiosa en cada uno de los casos, ya que servirá a todos y cada uno de ellos para tomar decisiones importantes.

Para el próximo docente será el puntapié inicial para conocer al alumno y planificar su tarea, al equipo de conducción le brindará la información necesaria para la continuidad de proyectos, para intervenir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje acompañando a docentes y alumnos; al equipo de orientación escolar, para orientar al docente con aquellos alumnos que necesiten un acompañamiento especial y a la familia para conocer más de su hijo y hasta podría servirle para un cambio de escuela, turno, solicitar orientación, etcétera.

La tarea de comunicar a las familias es lo que causa mayor escozor por las repercusiones que tiene, por ello habría que pensar seriamente en la posibilidad de hacer dos tipos de instrumentos: uno de circulación interna y otro para las familias. Y con esto no queremos decir de ninguna manera ocultar información, sí que el de circulación interna esté redactado en un lenguaje más técnico, que implique al docente en el proceso, su compromiso y el de la escuela. Y esto sí creemos conveniente se inscriba dentro de cierto grado de confidencialidad.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INFORME FINAL:

► Basar los juicios en la información recopilada en los diferentes registros.

► La información debe ser presentada en forma clara tanto en lenguaje como en su estructura.

► Es importante señalar cuáles eran los objetivos propuestos.

► Tener en claro el destinatario, que conste la información esperada.

► Debe seguir una secuenciación de hechos.

► Se incluirán sólo datos relevantes.

► Redactar las oraciones en positivo.

► Cada oración debe transmitir un mensaje.

► Utilizar verbos que admiten pocas interpretaciones como: identifica, distingue, resuelve, construye, nombra, imita, reproduce, etcétera.

► Enfatizar los aspectos positivos.

► Evitar calificativos, palabra ambiguas, apodos, etcétera.

► Establecer conclusiones.

► Incluir propuestas para superar la situación.

► Redactar recomendaciones sencillas.

► No es necesario que todo el informe sea narrado, se puede utilizar a nuestro criterio la construcción de una grilla o lista de control para los aspectos comunes a todos y si dejar un espacio destinado a recomendaciones, conclusiones, instancias superadoras.



A MODO DE CIERRE:

Para cambiar la cultura evaluativa es necesario comenzar a considerar la evaluación, no sólo como el lugar de información indiscutible respecto de los aprendizajes de los alumnos, sino como un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes.

Una evaluación democrática no se basa en un juicio único, sino que parte del criterio de que la vida social es conflictiva e interpretable de manera diversa.

La evaluación supone un delicado equilibrio entre poderes y saberes.

No es un instrumento para construir culpables de los fracasos de la enseñanza o de las dificultades de los aprendizajes.

Es una instancia para mejorar colectivamente la actividad de enseñar y la tarea de aprender.



BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL: "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje"; *Revista Cuadernos de Pedagogía*. N.º 219. Barcelona, 1999.
- BORDAS M. INMACULADA y FLOR CABRERAS: "Estrategias de evaluación de los alumnos centrados en el proceso". *Revista española de pedagogía*. Año LIV (enero-abril) N.º 218.
- CAMILLONI, ALICIA: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- CASANOVA, MARÍA ANTONIA: *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives, 1995.
- CELMAN, SUSANA: "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramientas de conocimiento?", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- GVIRTZ SILVINA y MARIANO PALAMIDESSI: *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2000.
- LITWIN, EDITH y otros: "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA: "Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos del nivel inicial". Documento inicial N.º 1 /2004.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA: "Diseño Curricular para la Educación Inicial 2007 y Marco General".
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: "Las prácticas de la evaluación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires 2010".



4



HABLEMOS DE EVALUACIÓN
EN EL NIVEL INICIAL...

ASPECTOS SOBRE LOS CUALES DOCENTES
Y DIRECTIVOS DEBEMOS REFLEXIONAR

LIC. DELIA AZZERBONI

HABLEMOS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL INICIAL... ASPECTOS SOBRE LOS CUALES DOCENTES Y DIRECTIVOS DEBEMOS REFLEXIONAR

LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ORIENTADA A LA MEJORA:

La natural dinámica de las instituciones de Nivel Inicial nos lleva a pensar en la evaluación como un proceso sustancial a la práctica escolar; aseguramos que desde una reflexión constante y con espíritu indagador, procura comprender y mejorar su accionar. Se basa, sin duda, en un proceso sistemático de indagación sobre la realidad.

El carácter ideológico de la evaluación devela los mecanismos de poder que se movilizan en cada institución, así como las concepciones predominantes en un determinado contexto sociopolítico, cultural y pedagógico. Eludir esta idea es soslayar sus principales dificultades, que por cierto, no son técnicas, sino primordialmente políticas, actitudinales.

EVALUAR...

- ▶ ...implica posibilidad de conflicto, en tanto es una acción intersubjetiva;
- ▶ ...requiere una mirada totalizadora y totalizante, holística de la institución;
- ▶ ...puede traer consigo errores instrumentales;
- ▶ ...requiere incluir a la institución en su contexto particular y coyuntural;
- ▶ ...implica delimitar intereses de sus participantes y la viabilidad de sus actuaciones;

► ...está orientada a la acción individual y colectiva a partir de la interpretación de procesos y resultados teniendo en consideración la situación inicial;

► ...impulsa la reflexión sobre la tarea de todos los actores, sean directivos, docentes, colaboradores, e incluso, los niños;

► ...sostiene la necesidad de comprender los hechos para tomar decisiones fundamentadas;

► ...requiere participación, es decir, se encuadra en un contexto democrático de actuación institucional.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA?

► Reconocer el pluralismo de valores que espera y sostiene la representación de intereses diferentes.

► Apreciar la necesidad de contar con información múltiple, enriquecida por el intercambio entre sujetos.

► Hacer uso de dispositivos e instrumentos abiertos para recolectar información, puestos a discusión y reelaborados por el colectivo institucional.

► Apuntar al desarrollo colectivo transformando cuestiones organizativas y educativas que alienen la calidad.

► Transformar el "rendir cuentas" por el deseo de reflexionar sobre las propias actuaciones profesionales pensando en su resignificación.

► Construir la cultura evaluativa que implica un "todos nosotros" y no sólo "usted" (bajo una decisión autoritaria y desde una visión verticalista).

► Basar su proceder en el respeto por la confidencialidad, los procesos de negociación de significados y la accesibilidad tanto a los procesos de búsqueda de información como de lectura de resultados obtenidos del proceso evaluativo.



Evaluar requiere seleccionar, obtener, interpretar, elaborar y difundir información para ayudar a tomar decisiones que procuren la mejora de la institución teniendo como foco, el aprendizaje de los alumnos.

Por cierto que, para poder abordar la acción evaluativa, cada Jardín deberá superar ciertos obstáculos muy frecuentes, vividos y sufridos por quienes han intentado o intenten instalar o aceptar una cultura evaluativa: el individualismo docente, las condiciones estructurales del sistema, la resistencia al cambio, concepciones burocratizantes de control, ausencia de perspectivas dinámicas sobre los procesos curriculares y didácticos, divergencias acerca de los criterios utilizados para abordar la acción evaluativa, desconfianza sobre el uso de los resultados obtenidos y rechazo a la retroalimentación que siempre genera.

Hacemos hincapié, sin duda, en los problemas éticos y morales de todo hecho evaluativo; decimos problemas, porque se configuran juicios de valor que se emiten en relación con ciertos procesos y resultados que pueden inducir a cambios en la institución toda, es decir, en directivos, padres, docentes, alumnos, factores estructurales y dinámicos de la cotidianeidad.

Evaluar hace posible, aunque no garantiza, la innovación y la profesionalidad. Destacamos con énfasis el componente dialógico de la evaluación. El proceso evaluativo no puede dejar de convertirse en una oportunidad para el diálogo intra e interinstitucional encaminado a la mejora y el cambio. De este modo se alientan procesos de "descentración narcisística", correrse de la propia mirada, incluyendo otras y reformulando, a su vez, la de todos y cada uno.

Es, sin duda, un instrumento de transformación institucional que procura ampliar y extender la autonomía profesional docente encontrando nuevos modos de actuación.

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

Necesitamos ponernos de acuerdo acerca de *por qué* se evalúa. La respuesta que nadie dudaría en dar es: para mejorar la calidad de la oferta educativa.

Y ¿qué implica calidad en el Nivel Inicial? Lo mismo que en cualquier nivel educativo y que podemos resumir en:

1. Promover oportunidades de aprendizajes relevantes tanto para el hoy como para la vida futura de los niños, es decir, promover aprendizajes significativos a partir de la formulación de objetivos relevantes.

2. Plantear situaciones de enseñanza que se enmarquen en el principio de equidad; posibilitar que todos los alumnos estén en condiciones de resolver esas situaciones didácticas según sus experiencias, pero siempre, poder aprender algo nuevo para la diversidad de educandos.

3. Tender a que se logren los objetivos relevantes propuestos, teniendo en cuenta la necesidad de que todos los niños cuenten con Jardines a donde asistir, permanezcan en ellos y construyan aprendizajes para configurar trayectorias escolares plenas y satisfactorias.

4. Posibilitar aprendizajes múltiples acordes con los recursos que se requieran para ello, entendiendo la propuesta educativa como una búsqueda de equilibrio entre la iniciativa de los niños y las actividades dirigidas a desarrollar todas sus capacidades.

5. Propender al trabajo coordinado y cooperativo con los padres y el entorno.

Podemos ampliar estas consideraciones acerca de la calidad, formulando los rasgos que caracterizan a las escuelas que se asocian con buenos resultados de aprendizaje:

► En relación con los docentes, que tengan una formación inicial adecuada y que se profesionalicen para desarrollar un currículum prescripto contextualizado, ejerciendo una enseñanza preocupada por las trayectorias y los aprendizajes de los niños.

► En relación con la gestión, que los directivos, básicamente, centren su accionar en la dimensión pedagógico-didáctica, sin perder de vista que las restantes, comunitaria y organizacional-administrativa, estarán imbricadas para posibilitar una gestión democrática, ejerciendo un firme liderazgo basado en asesoramiento y acompañamiento de las acciones institucionales. Se preocupan por instalar la cultura evaluativa y crean las condiciones para ello.

► En relación con la tarea y su abordaje, tender a configurar trabajos colegiados en función de un equipo educativo que busca y hace real la relación placer-trabajo; los integrantes del equipo saben que la formación continua es un aspecto sustantivo de la tarea de enseñar y aprender. Reconocen que la formación es una inversión.

► En relación con el equipamiento, que cada niño disponga de recursos materiales y espacios pensados para promover el contacto de los niños entre sí, con sus docentes y con las materiales. Personal docente y no docente dispuesto a resignificar espacios, tiempos y materiales.

Hacer explícito el significado de "Evaluación en el Nivel Inicial", permite contar con el marco referencial para la evaluación. Tenemos que definir, formular referentes para poder evaluar. Evaluamos desde una ideología que marca "el puerto" al cual deseamos arribar. El itinerario se define, justamente, en función de las metas. Entonces: ¿por qué evaluamos? Porque deseamos apreciar si llegamos a la meta, y de qué modo lo hicimos.

En el Nivel Inicial predomina la evaluación cualitativa, que no necesariamente excluye la cuantitativa. Bajo esta modalidad es posible, por ejemplo:

- ▮ apreciar la naturaleza de la realidad, que es dinámica y cambiante;

- ▮ considerar la relación que puede establecer el evaluador con el objeto evaluado: el evaluador es un sujeto activo constructor de esa realidad que intenta evaluar, interesado no sólo en apreciar lo observable de las conductas, sino también en comprender procesos de pensamiento, cuál es la significación que las personas le dan a los hechos y sucesos;

- ▮ relevar la naturaleza del contexto y la incidencia que ejerce sobre lo evaluado; tender a que la finalidad de la evaluación no se centre en los objetivos, sino en las necesidades, valores, maneras de abordar y solucionar problemas, tratando de comprender los procesos;

- ▮ posibilitar que los evaluadores miren los hechos desde su participación e inclusión en procesos y resultados, no mirando "desde fuera";

- ▮ ayudar a que, si bien se recortan temporalmente hechos a comprender, la mirada de la evaluación es holística, inclusiva, totalizadora;

- ▮ se apelen a diversos instrumentos y dispositivos que pueden ser elaborados, ampliados, resignificados por los mismos evaluadores, pero también se permiten apelar a instrumentos "cuasi" estandarizados que son contextuados y reelaborados según cada objeto a evaluar.

¿QUÉ SE PUEDE EVALUAR?

Los objetos de evaluación se recortan, naturalmente, de la reciente definición de Jardines de calidad.

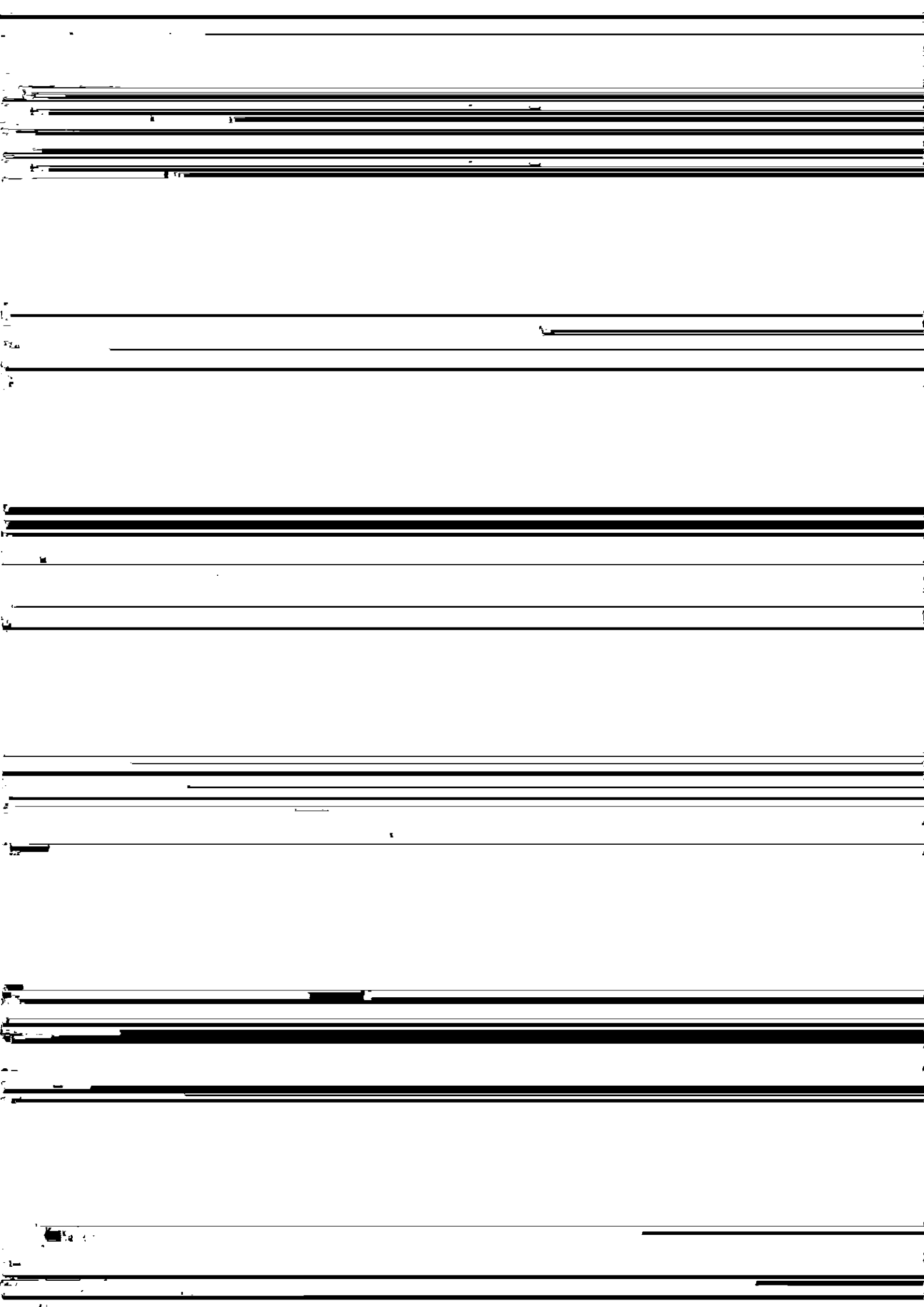
Los objetos pueden ser diversos, pero existe bastante coincidencia en evaluar:

- ▮ La institución y su proyecto educativo, dentro del cual incluimos los aspectos curriculares, estén o no conformando un proyecto curricular y el equipamiento institucional y áulico.
- ▮ La gestión institucional.
- ▮ La propuesta de enseñanza en la cual incluimos las intervenciones docentes.
- ▮ Los aprendizajes de los alumnos.

Cada institución deberá acordar criterios a adoptar según los aspectos que se evalúen; los criterios son los mediadores entre los referentes y el objeto a evaluar para poder formular el juicio de valor respectivo. Destaquemos que la evaluación no sólo emite un juicio de valor, sino que deberá proveer elementos para actuar.

Los criterios siempre responden a teorías y marcos conceptuales que necesitan ser conocidos y reconocidos por los actores institucionales. Sin intención de rigidizar ni estereotipar el acto evaluativo, afirmamos que es imposible evaluar profesionalizadamente sin contar con indicadores, referentes o parámetros que encuadren la tarea.

Vemos un ejemplo. Si el equipo de gestión se propone propiciar el uso del canal ascendente de comunicación, definirá una política comunicacional en la que se expliciten dispositivos, espacios y soportes que favorezcan una fluida comunicación de los docentes a los directivos (a través del canal ascendente). Los criterios de evaluación perfilan qué esperan lograr los directivos enunciando una política comunicacional determinada, en este caso, a través del canal descendente.



EVALUAR LAS INSTITUCIONES; LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la concreción del proyecto educativo, inciden numerosos aspectos organizativos, estructurales y funcionales de cada institución; en consecuencia es necesario evaluar esos factores que son de orden institucional.

Desde una visión micropolítica y sin la pretensión de hacer una enunciación exhaustiva es pertinente evaluar:

- ▮ Dinámica y clima institucional.
- ▮ Grado, forma y calidad de la intervención de los actores en las acciones planificadas.
- ▮ Disponibilidad, uso y distribución de los recursos humanos, materiales y financieros.
- ▮ Concreción de los compromisos de acción.
- ▮ Dinámica, tipo y frecuencia de las relaciones entre actores en pos de lo planificado.
- ▮ Funcionamiento organizacional-administrativo, pedagógico-didáctico/curricular y comunitario.
- ▮ Acciones de desarrollo profesional compartido.
- ▮ Redes de comunicación intra e interinstitucional.
- ▮ Procesos de delegación.
- ▮ La posibilidad de abordaje de los conflictos.
- ▮ Cuestiones vinculadas con el desarrollo curricular¹.

Tengamos en cuenta que la planificación educativa es la herramienta básica para articular intenciones y propuestas que los actores institucionales consideran primordiales. Por eso nos

1. Tomado de Delia Azzerboni y Ruth Harf: *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas, 2003.

preguntamos: ¿es importante evaluar el proyecto educativo?
Sí, porque:

▮ Es un proceso político, simbólico y participativo durante el cual colectivamente se pueden discutir y construir respuestas a cuestiones organizativas y pedagógicas que requieren comprensión y redirección.

▮ Es una herramienta de gestión fundamental.

▮ Evita superposición u omisión en las acciones orientadas a una meta.

▮ Posibilita la reflexión acorde a objetivos.

▮ Provee lo necesario para comprender qué, cómo, por qué sucede lo que sucede.

▮ Articula acciones verticales y horizontales, intra e interinstitucionales, cuando estas fueran previstas.

▮ Es el medio más eficaz para el diálogo y la participación.

▮ Da la información más completa para la toma de decisiones fundamentadas.

▮ Ayuda a evitar/corregir errores en la concreción de acciones.

▮ Provee los medios oportunos y pertinentes para focalizarse en lo importante y orientarse hacia ello.

▮ Posibilita los intercambios que se sostienen en la colaboración, por lo cual es la herramienta más adecuada para la profesionalización.

▮ Le da coherencia, lo más "racionalmente" posible, a la tarea colectiva, disminuyendo esfuerzos inadecuados.

▮ Provee oportunidades para que el equipo educativo discuta, reflexione y sistematice experiencias, evitando el aislamiento y el trabajo individualista.

¿CUÁLES SON LOS MOMENTOS EN QUE "SE HACE EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO"?

1. *La evaluación inicial o diagnóstica* permite identificar problemas que este año y en este Jardín impiden que los alumnos puedan aprender de la mejor manera. Su identificación y focalización visibilizan las causas para poder planificar acciones tanto institucionales como áulicas, que ayuden a su superación.

Por otro lado, da curso a la contextualización del currículum prescripto, lo que posibilita la creación; los docentes pueden moldear propuestas que respondan realmente a las necesidades, posibilidades y trayectorias de sus alumnos.

Los problemas que se identifiquen pueden estar ligados por ejemplo, a escasez de recursos o a su inadecuada distribución, escasa lectura del diseño curricular, baja profesionalización docente, incapacidad de la institución para atender a los niños que provienen de contextos de alta vulnerabilidad, docentes con alto nivel de ausentismo, clima desfavorable para la asistencia de los niños, etcétera. Es obvio que no está en manos de la escuela resolver algunos de estos problemas, por lo cual, aún conociéndolos, se sabe que no se planificarán acciones específicas para su solución: imposible ocuparse de dilemas.

Lo que no se puede perder de vista es que los problemas se identifican desde lo educativo, o sea que impiden la calidad de la educación —como planteáramos más arriba—: se identifican los problemas y se recortan aquellos que inciden tanto en lo institucional como en lo áulico, y que impiden que los niños puedan aprender como sería deseable.

2. Cada uno de los momentos de formulación del proyecto institucional se evalúa, o sea que se concreta *a lo largo de todo el año*. No es nuestra intención desarrollarlo acá, pero recordemos

que sus momentos son: identidad institucional, visión institucional, análisis institucional, proyectos específicos y evaluación institucional². En otras palabras, evaluamos la calidad de su formulación en cada momento, enunciamos instrumentos y evaluamos cada proyecto específico. Recordemos que el proyecto se formula, esencialmente, con la intención de orientar las acciones que promuevan el cambio y la mejora. Si perdemos de vista esta idea, perderá el sentido la evaluación y el monitoreo constante que se realice a lo largo de todo el año. Estamos haciendo hincapié en la apreciación de procesos que requieren las acciones institucionales para corregir "itinerarios", rutas, formas de concretar las acciones, apreciando si las anticipaciones fueron adecuadas y si se van concretando las metas.

3. La evaluación de los resultados. Podemos referirnos a resultados parciales, es decir, concreciones a lo largo de la tarea, o a resultados al final del año, cuando el ciclo escolar concluye. Podremos emitir un juicio valorativo sobre los logros, así como también podemos comprender en qué medida nos acercamos o alejamos de las metas, y tratar de explicitar sus causas. Tener en cuenta estos resultados permite replanificar, iniciar el ciclo siguiente con anticipaciones e ideas clarificadoras, además de prever nuevos cambios y transformaciones que se acerquen cada vez más a la calidad deseada para la institución.

Nos gustaría formular algunas preguntas que orienten la reflexión de quienes desean encarar la evaluación del proyecto educativo en instituciones de Nivel Inicial. Sus repuestas permitirán formular con pertinencia los pilares que sostendrán la instalación de la cultura evaluativa.

2. Para ampliar aspectos vinculados con la elaboración de proyectos educativos institucionales, se puede consultar *Conduciendo la escuela*, óp. cit.

► ¿Están todos los actores institucionales convencidos de que ellos mismos son los protagonistas y a su vez, beneficiarios del cambio que puede sobrevenir a la acción evaluativa? El compromiso es más intenso cuando cada cual siente la necesidad de apreciar qué está pasando, cómo están las cosas y qué se puede hacer para estar mejor.

► ¿Se entiende qué significa "hacer un recorte" del objeto a evaluar? No todos evalúan todo. Al emprender la evaluación institucional muchos/todos evalúan ciertos aspectos globales y generales. Los resultados entonces serán para muchos/todos. Pero hay ciertas parcelas del campo institucional que deben quedar acotadas a la evaluación de algunos, en consecuencia los resultados se darán a conocer entre quienes, de algún modo, están involucrados en el objeto analizado y evaluado. Además, el control de la evaluación queda en manos de los protagonistas de la acción pedagógica, organizativa, comunitaria o administrativa.

Recordemos que la escuela es un sistema; si cambia algún aspecto de su estructura o dinámica, incide en la totalidad del sistema.

Si se considerara necesario difundir la información obtenida sobre algún recorte evaluado, es obvio que se hará una vez que el informe esté realizado clara y brevemente.

► Los diversos actores institucionales, ¿sostienen principios éticos, que respetan la confidencialidad y la privacidad de la información obtenida, y que ha de circular entre quienes la requieren para mejorar las prácticas institucionales? No nos referimos sólo a mantener acotada la información a quienes son responsables de evaluar un recorte.

► El clima institucional ¿permite trabajar, usar instrumentos y emitir opinión con libertad y respeto acerca del objeto indagado? La coerción o la desconfianza son el caldo de cultivo para el quiebre y el rechazo al proceso evaluativo.

► ¿Se entiende a la evaluación como un acto de recolección de información tanto ético como técnico? ¿Y que amplía los espacios de reflexión y comprensión del hecho educativo? Tener como referente los objetivos institucionales es primordial para orientar la mirada comprensiva a fin de definir el acercamiento o alejamiento a dichos objetivos.

► ¿Todos acuerdan en que es importante indagar tanto procesos como resultados? Evaluar sólo resultados impide "corregir la ruta" sobre la marcha. Intervenir oportunamente redirigiendo las acciones, ayuda a acercarnos cada vez más a los resultados deseados.

► ¿Se utilizan dispositivos adecuados al objeto a evaluar? Existen publicados diversos dispositivos posibles de ser usados, pero que pueden no garantizar la singularidad, la contextualización, la adecuación al objeto a evaluar y a la singularidad de sus propósitos a lograr. Cada institución podrá apelar a múltiples instrumentos, y podrá tener como referentes los ya existentes, pero deberá adecuarlos al particular mundo que es cada institución.

► Los integrantes del Jardín, ¿están convencidos de que se profesionalizan al encarar la evaluación sistemática? Descentrarse, dejar de pensar "yo esto ya lo sabía", y permitir y sostener el cambio como consecuencia de los resultados de la evaluación, son pilares de la profesionalidad "in situ".

► ¿Sostienen todos la necesidad de volcar los resultados en informes concisos pero consistentes? Su lectura y debate darán inicio a las transformaciones necesarias, o a la afirmación y continuidad de aquello que se viene realizando con calidad.

Acordar ideas al respecto permitirá la mejora constante desde un proceso de toma de decisiones para el cambio organizacional.

¿CON QUÉ SE PUEDE RECABAR INFORMACIÓN?

No es nuestra intención responder en profundidad esta pregunta, sino que sólo deseamos mencionar algunos instrumentos con los cuales es posible obtener datos que, ordenados y sistematizados, puedan dar pistas para analizar y evaluar el o los hechos institucionales.

Se cuenta o se puede apelar a: la observación, la entrevista, esquemas de referencia, análisis de documentos, cuestionarios, diarios realizados por diversos actores, debates colectivos, etcétera.

Proponemos a nuestros lectores que completen (mental o efectivamente) este cuadro de doble entrada y reflexionen luego sobre dichas respuestas. Es probable que adviertan que en la institución se dispone de una abundante cantidad de información que, algunas veces, sólo se archiva y no se la usa para comprender procesos, situaciones, causas y razones de lo que ocurre en la dinámica cotidiana del Jardín. Les proponemos, como ejercicio reflexivo, que intenten otorgarle "sentidos" y verán que la información recabada puede ser usada para enriquecer la toma de decisiones.

	¿QUÉ INFORMACIÓN EXISTE?	¿QUIÉN LA RECABA?	¿QUIÉN LA INTERPRETA?	¿PARA QUÉ SE USA?
Sobre los alumnos				
Sobre los docentes				
Sobre el equipamiento y material didáctico				
Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje				

EVALUAR LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Pensar en un directivo de un Jardín de infantes es pensar en un líder. ¿Sólo los directivos pueden ser líderes? Claro que no. Hoy se afirma que acciones de compromiso y de colegialidad entre diversos actores institucionales, ponen en juego el ejercicio de un liderazgo que se comparte según la potencialidad, circunstancia, hechos y necesidades. Y, entonces, ¿se pierde autoridad? De ningún modo: se amplía, se extiende. Un directivo que capitaliza saberes y competencias de los diversos integrantes de una institución, reafirma su autoridad y extiende su "buena influencia" (liderazgo), siendo coherente entre sus dichos y sus hechos.

Hoy se habla de liderazgo pedagógico, aunando una gestión autorizada en las tres dimensiones del campo institucional.

Y... ¿cuáles son los referentes que se consideran para emprender la evaluación del equipo de gestión?

Muchas investigaciones han descripto rasgos que dan cuenta de directivos preocupados por los aprendizajes de sus alumnos. Mencionamos algunos:

- ▶ Tienen en consideración las definiciones de la política educativa actual y de los marcos teóricos que las sostienen.
- ▶ Conocen, interpretan e implementan las nuevas tendencias en la definición de las organizaciones acorde con los contextos sociopolíticos y culturales de hoy.
- ▶ Son figuras muy visibles en la escuela.
- ▶ Tienen una visión micropolítica de la dinámica institucional y de las relaciones entre actores.
- ▶ Hay un adecuado vínculo con la comunidad, respetuoso de la diversidad de padres, miembros activos del contexto social y una fuerte integración al medio.

▮ Si bien se encuentran muy ligados y preocupados por la enseñanza, dedican cierto tiempo a la administración y coordinación.

▮ Disponen de estrategias que viabilizan esas acciones organizativo-administrativas (que no es lo mismo que "ocuparse de los papeles", como se escucha con frecuencia). Propenden a un estilo participativo y colegiado. Saben delegar.

▮ Se preocupan por crear una política comunicacional que permita que docentes, no docentes, —y padres— estén enterados de lo que necesita cada uno para poder realizar su tarea con eficacia.

▮ Hay decisiones que las toman solos —como debe ser— y otras con fuerte tono participativo, como se necesita para muchas acciones de la vida institucional.

▮ Se preocupan por asesorar a sus docentes de modo constante sin perseguir ni apabullar. Realmente hacen seguimiento con mirada pedagógica, preocupados por los reales aprendizajes de los niños.

▮ Hay una fuerte preocupación e interés por la profesionalización propia y de los docentes, teniendo un plan de desarrollo profesional vinculado con el currículum y las prácticas de enseñanza.

▮ Hacen un seguimiento sostenido de los tiempos, posibilidades, trayectorias de cada alumno, advirtiendo la distancia entre lo deseado y lo logrado; teniendo esto como referente, orientan a los docentes para acercarse cada vez más a la calidad formulada por cada Jardín.

▮ Hacen conocer el organigrama institucional de modo que todos sepan quién es quién y por qué hace lo que hace. Esto se acompaña de una adecuada distribución de recursos materiales y edilicios, y de los tiempos institucionales.

▮ Configuran el estilo de recepción de los docentes nuevos haciéndoles conocer la cultura institucional.

▮ Se preocupan por la provisión de recursos que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

▮ Les interesa un ambiente ordenado (que no es lo mismo que no hacer uso de los espacios y objetos para que no se deterioren), a fin de posibilitar ricas experiencias de aprendizaje en un clima productivo.

▮ Se interesan por un involucramiento real en cuestiones relevantes de padres de familia o de los responsables de los niños, respetando la diversidad de estilos familiares del contexto social actual.

▮ Tratan de ejercer dominio sobre sus estados emocionales.

▮ Llevan a cabo procesos de evaluación permanentes e impulsan a los demás integrantes de la institución para que lo hagan también, a fin de instalar una cultura evaluativa.

▮ Gestionan desde una política del "cuidado" de las personas, del apoyo mutuo, sin sometimiento ni subordinación.

Estas competencias ayudan a los directivos a definir el estilo de gestión que fundamenta su accionar y les permite propiciar la concreción del proyecto educativo, tanto como el seguimiento de las prácticas y de los aprendizajes construidos por los alumnos, actuando con justicia y equidad.

Somos partidarios de la autoevaluación del directivo, la coevaluación entre pares integrantes del equipo directivo, y de la que promueve el directivo para que los integrantes del Jardín puedan evaluar su desempeño.

Por esta razón hemos caracterizado los rasgos o variables que hoy se consideran potentes en los directivos de escuelas. A partir de ellos se pueden formular los indicadores a los cuales responderán los instrumentos para estos tres tipos de evaluación. Con el análisis de dicha información, se intentará dar respuesta a expectativas, demandas y exigencias en la medida que sea pertinente.



¿Por qué pertinente? Porque se evalúan intenciones, objetivos, propuestas explícitas. En tal sentido consideramos necesario incluir esta caracterización —o aquella a la cual aspiran aproximarse los directivos— en la identidad del proyecto educativo; de ese modo se configuran en referente y expresión de aquello que podrá ser evaluado. ¿Cómo pueden los docentes demandar aquello que no se oferta? o ¿será necesario reformular el perfil, dado que existen muchas demandas de parte del equipo educativo? ¿o el equipo educativo requiere el desempeño que no propone este equipo directivo?

Su explicitación dará lugar a procesos intersubjetivos, vinculares, objeto de evaluación, también.



EVALUAR LA PRÁCTICA DOCENTE

La evaluación debe posibilitar que cada uno de los actores se responsabilice por la educación como bien común, dando cuenta del compromiso que le cabe a cada uno en función de la tarea que realiza. Desde este lugar planteamos la necesidad de la evaluación de la práctica docente.

Desburocratizar: esa es la idea. Queremos decir, eliminar la evaluación docente como un acto administrativo más.

La intervención docente influye en los resultados del aprendizaje; la evaluación se utiliza para obtener indicios acerca del modo que se está llevando a cabo esta intervención.

¿Cuál es el sentido que le damos a esta formulación?:

1. Promoción del desarrollo profesional y organizativo, es decir, mejora de la práctica.
2. Mejora en la enseñanza, lo cual redundará en la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Desde un principio de equidad, se garantiza el derecho a la educación de todos, tratando de ver en qué medida, los factores asociados —por ejemplo contextuales—, influyen en la calidad de procesos y resultados.

No hay duda de que la autoevaluación provee al docente la información necesaria para interpretar su estilo de trabajo en las salas y cómo desarrolla el currículum, y con lo que se puede comprender qué marca la diferencia en los resultados del aprendizaje.

No podemos dejar de lado la evaluación que realiza el equipo directivo acerca de las prácticas docentes. Procesos contextualizados, contractuales entre evaluador y evaluado, con la verdadera participación de los evaluados, responden a la necesidad de estar orientados hacia la mejora. No se refiere a "rendir cuentas", a "ejercer sólo control"; se trata de comprender la causa de ciertos hechos educativos en el Nivel Inicial.

Pero no queremos quedarnos sólo con esta perspectiva evaluativa. Si el docente no se autoevalúa, sistemática y ordenadamente, no podrá tener más que ciertas "intuiciones o pareceres" sobre su trabajo. ¿Es esta la calidad que queremos para el Nivel Inicial? No, sin duda; nos interesa tener información clara, pertinente, lo más próxima a la científicidad que la evaluación provee en todos los niveles educativos.

Institucionalizar la evaluación de la intervención docente favorece la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje. Así se pueden generar proyectos innovadores y de mejora, tanto individuales como colectivos, para lo cual se requiere el "trabajo de asesor del equipo directivo".

Sesgar la mirada y quedarse atado a "ciertas apreciaciones" sobre la incidencia de factores externos, sin considerar la influencia que ejercemos como educadores, cierra las alternativas a nuevas y superadoras intervenciones. Con frecuencia escuchamos en las salas y espacios de intercambio entre docentes del nivel: "la familia no le pone límites"; "y ¿qué querés? con esos padres..."; "está sobreestimulado, por eso no se interesa por nada en la sala"; "como nunca juega con nenes de su edad, acá cree que puede hacer cualquier cosa"; "es violento porque mira mucha televisión sin ningún control de la familia"; "¡con tantos niños y en este espacio, es imposible!"; "¡nunca llegan los materiales que necesitamos!". Y con eso se encontraron las respuestas a los obstáculos.

Entonces, ¿de qué sirve haber estudiado tantos años? Además ¿qué información nos provee la didáctica para poder intervenir del mejor modo posible en estos casos?, ¿alcanzan ciertas respuestas sin interpretar el modo en que incide la propuesta educativa, las estrategias, los recursos, la propuesta grupal?

Evaluar significa encontrar respuestas para una intervención diferenciada según cada caso, según las problemáticas y acorde a las metas que, como docente, cada uno formula. Evaluarse,

interrogarse, mirarse, apreciarse, tiene un alto costo: trabajar buscando nuevos estilos de trabajo, cambiar, renovarse.

Interpretar los datos obtenidos requiere una teoría que sirva de referente para entrar "en la capa profunda" de la realidad: la descripción no fundamenta. Es necesario transcender hacia la comprensión.

¿QUÉ INFORMACIÓN RECOPILA EL DOCENTE PARA INTERPRETAR LA REALIDAD EDUCATIVA QUE CONSTRUYE CON SUS ALUMNOS?

A continuación formulamos algunas variables de análisis que requieren contextualización, adecuación y reformulación en indicadores que se ajusten a la realidad y necesidades de cada docente en su propia institución, y en función de los objetivos o propósitos que cada uno persigue:

► Planificación didáctica que puede formularse según variadas estructuras: unidad didáctica, proyecto áulico, secuencia didáctica, otras.

- Formulación de los objetivos.
- Selección de contenidos.
- Selección de actividades.
- Selección de recursos y materiales.
- Temporalización.
- Criterios de evaluación.
- Estrategias de enseñanza.
- Atención a la diversidad.
- Planificación en acción.
- Estilos de intervención.
- Secuenciación y articulación entre unidades y proyectos.
- Acercamiento a los objetivos formulados.
- Tratamiento de los contenidos.

- ▮ Pertinencia y adecuación en la selección de las actividades.
- ▮ Adecuación de la propuesta didáctica al grupo, al momento del ciclo lectivo.
- ▮ Respuesta a los imprevistos.
- ▮ Uso de instrumentos variados de evaluación de los aprendizajes de los niños.
- ▮ Mantenimiento del clima.
- ▮ Aspectos comunicativos entre los niños y entre el docente y los niños.
- ▮ Estilo de pasaje de una actividad a otra.
- ▮ Uso de diversos espacios físicos.
- ▮ Respuesta a demandas y requerimientos de cada niño y del grupo como totalidad.
- ▮ Capacidad de ajustes temporales a la dinámica del grupo.
- ▮ Grado de interés del grupo a la propuesta didáctica.
- ▮ Conocimiento de los contenidos disciplinares.
- ▮ Riqueza e innovación curricular.
- ▮ Equilibrio en los tipos de agrupamientos según las actividades propuestas.
- ▮ Relaciones con el contexto, fuerzas vivas de la comunidad, padres, adultos significativos.
- ▮ Conexión con las acciones institucionales.

El docente puede autoevaluar sus estrategias metodológicas preguntándose, por ejemplo:

- ▮ ¿Presento situaciones problemáticas que requieran cierta elaboración?
- ▮ ¿Socializo descubrimientos propios y de los mismos niños?
- ▮ ¿Brindo información oportuna acorde a los contenidos abordados o a abordar sin sobreabundar?
- ▮ ¿Posibilito la elaboración de conclusiones de proyectos e indagaciones?

► ¿Promuevo la elaboración de nuevos interrogantes de a uno por vez?

► ¿Genero condiciones para la búsqueda de información autónomamente, pero con mi guía oportuna?

► ¿Oriento y facilito la observación respecto de qué, cómo, con qué, cuándo...?

► ¿Planifico salidas nuevas que marquen diferencia con las experiencias ya vividas y reitero salidas que permitan su resignificación por parte de los niños?

► ¿Formulo preguntas que ayuden a pensar?

► ¿Ayudo a "leer" objetos de la realidad contextuadamente?

► ¿Propicio el uso de instrumentos de indagación del campo explorado?

► ¿Genero posibilidades para realizar actividades exploratorias de lo que aún no conocen en profundidad?

► ¿Propicio momentos para organizar y sistematizar la información relevada por los mismos alumnos?

► ¿Estimulo el uso de instrumentos que mejoren el vínculo con los objetos y con el hombre entendido como su creador?

► ¿Promuevo escenarios que permitan manifestar el potencial lúdico de los niños?

► ¿Permito el acercamiento a los objetos desde el aporte de los diversos campos disciplinares?

Esta enunciación de ciertos aspectos a considerar en la autoevaluación no pretende ser exhaustiva, sino que desea dar cuenta de algunas variables que cada docente necesita autoevaluar para precisar, cada vez más, su estilo de trabajo y la incidencia que este ejerce sobre los procesos y resultados de los aprendizajes de sus alumnos.

Otra "pista" que ofrecemos para la evaluación didáctica. Los referentes son los objetivos formulados en diversos diseños curriculares actuales.

Indicadores para evaluar el tratamiento didáctico de la unidad y los proyectos áulicos

▶ ¿Se puso a los alumnos en contacto con cambios y permanencias sociales?

▶ ¿Se generaron condiciones adecuadas para que los niños pudieran observar objetos culturales?

▶ ¿Se formularon preguntas que dieran lugar a variadas respuestas?

▶ ¿Se propició la exploración de objetos naturales y su relación con el contexto?

▶ ¿Se aprovecharon las oportunidades que permitían comprender uso, sentido y surgimiento de diversos artefactos?

▶ ¿Se utilizaron variados momentos para que los alumnos aprendieran a ver con intención?

▶ ¿Se incluyeron oportunamente variedad de textos escritos?

▶ ¿Hubo oportunidades para los intercambios orales?

▶ ¿Se dio oportunidad para que los niños adelantaran posibles soluciones a los problemas?

▶ ¿Se tuvo en cuenta el desarrollo de actitudes consideradas prioritarias por el Jardín, en ese momento?

▶ Las estrategias metodológicas usadas; ¿se corresponden con el marco teórico del diseño curricular y su concepción de enseñanza y aprendizaje?

▶ ¿Se produjeron articulaciones entre los contenidos de la unidad vigente y los de las anteriores?³

3. Hemos de destacar que si bien las caracterizaciones generales del proceso evaluativo que hemos formulado hasta acá, son adecuadas tanto para un Jardín de infantes como para un Jardín maternal, con frecuencia hemos brindado ejemplos relacionados con campos disciplinares que son pertinentes en niños de 3, 4 y 5 años. La evaluación de los aprendizajes en Jardín maternal requiere un capítulo aparte.

Reflexiones acerca de la evaluación de las prácticas por parte del equipo de conducción: para que la evaluación sea formativa, no basta hacer una comprobación de los resultados pretendidos. Y menos aún, si esta está orientada a "calificar" al docente, al finalizar el año, o al dejar una constancia escrita, mediante un informe, de las "actuaciones" de los docentes.

Si bien tanto para asesorar como para evaluar, los directivos recaban información a través de los mismos recursos o instrumentos, el asesoramiento está orientado a brindar una ayuda y acompañamiento profesional; en cambio, la evaluación significa emitir un juicio de valor para interpretar la calidad del desempeño docente.

Básicamente es la observación sistemática de los espacios donde el proceso interactivo entre docente y alumnos se desarrolla, la que proveerá información suficiente, variada, rica, para evaluar el desempeño docente.

¿Por qué evaluar a los docentes? Para comprender de qué modo se está desarrollando el currículum prescripto, su adecuación y contextualización, y el acercamiento a los objetivos formulados en el Jardín. ¿Es compartida esa intención?

¿Para qué evaluar a los docentes? ¿Qué se hará con los resultados de la evaluación?

¿Qué evaluar de los docentes? Sus planificaciones, sus actuaciones en el plano institucional, su participación en la planificación del proyecto institucional, sus prácticas, pero seremos más explícitos si remitimos a nuestros lectores a la enunciación que hicimos de algunos aspectos que el mismo docente se autoevalúa. Contrastando una y otra mirada, veremos la convergencia —o no— de puntos de vista en la evaluación del desempeño del equipo de docentes.

Cuando el análisis de la incidencia, tipo, cualidad, forma, etcétera; coincide entre directivo (evaluador) y docente (evaluado), podemos inferir que responden a marcos referenciales, valores, principios y pautas pedagógicas comunes, además de entender a la intervención docente de modo semejante.

¿**Cuándo** evaluar a los docentes? Siempre. ¿Siempre? Ni tan rápido ni tan fácil. Si se desea evaluar ordenada y sistemáticamente, se puede recabar información siempre, pero para comprender el hecho observado, se necesita un análisis más detenido y cuidado.

Una cuestión que vale la pena destacar: no es lo mismo observar, que evaluar. Observar significa una mirada atenta e intencional para recolectar información. Evaluar significa análisis de la información a partir de ciertos referentes y emitir un juicio de valor.

Armar un cronograma de observaciones, leer planificaciones didácticas, recopilar información en diversos ámbitos para la evaluación, ayuda a organizar los momentos de evaluación diagnóstica, evaluación del proceso de trabajo, y evaluación final.

Claro que la observación incidental también es relevante: un imprevisto, un "pasar por la sala de música", entrar en un baño y apreciar las sugerencias que realiza el docente, pasar por la cocina y ver a los niños amasando, advertir que están observando reproducciones de pintores famosos, ver que los alumnos están usando sábanas en el patio o que transitan por los sectores del patio donde han diagramado rutas y trayectos, es sumamente valioso para apreciar estilos de intervención docente.

Pero muchas veces para evaluar la totalidad del desempeño, se necesita observar la totalidad del desempeño. En otras palabras, "cuándo" implica programar un tiempo para ver desde el comienzo al fin, o ver un fragmento particular de algo, o evaluar un momento incidental, donde algo importante o significativo se pudo relevar.

¿**Cómo** evaluar? Partiendo de la construcción de criterios, referentes e indicadores del objeto a evaluar. Insistimos: si no se parte de un referente, ¿desde dónde se puede interpretar lo observado? El hecho mismo de que los directivos den a conocer a los docentes cómo serán evaluados, en función de qué rasgos e indicadores, ya aproxima marcos referenciales, aspiraciones y metas. Este es el punto de convergencia entre evaluación y cambio.

Entendemos que una observación incidental también puede ofrecer información ya que el directivo tiene la flexibilidad necesaria como para "poner en foco" la situación a partir del proyecto del docente y de la institución. Esos son sus referentes en lo incidental.

¿**Con qué** evaluar? Continuando y reafirmando nuestra idea de la necesidad de referentes y criterios, hemos de señalar que consideramos muy necesario contar con instrumentos que se constituyan en guía para la evaluación.

Algunos, aquellos que son requeridos por la autoridades jurisdiccionales, ya tienen su propio diseño y sus componentes. Aquellos que pueden y deben ser elaborados por el equipo directivo, no pueden distanciarse del marco referencial en que los anteriores se configuran, pero tienen el beneficio de contextualizarse, adecuarse y ajustarse al perfil institucional.

Por lo tanto pueden contar con ciertos indicadores que se consideren relevantes para observar en las prácticas institucionales, por ejemplo:

- el contacto con la comunidad;
- la selección de estructuras didácticas y su estilo de formulación;
- la diversidad y creatividad en las estrategias metodológicas;
- el uso y selección de materiales y recursos;
- la secuenciación y selección de contenidos;

- ▶ la consideración de actividades expresivas;
- ▶ la valoración de actividades que fortalezcan la autonomía;
- ▶ la creación de escenarios apropiados para las manifestaciones lúdicas;
- ▶ la atención a las respuestas tan variadas y diversas que pueden dar los niños a las preguntas muy bien formuladas por los docentes, etcétera.

Recuperamos ahora el pensamiento de algunos directivos. Dicen: "me siento más cómodo/a si entro a la sala sin ningún papel, prefiero mirar a partir de una mirada flotante, y luego focalizar", "creo muy necesario llevar una escala de valoración conmigo para saber qué evaluar", "estoy más seguro/a cuando uso el instrumento que elaboramos colegiadamente y que los docentes conocen, así ellos saben qué voy a observar", "cuando leo las planificaciones, tengo presente el documento/instructivo que elaboramos y que todos conocemos con el cual los docentes planifican...".

¿Podemos decir "esto está bien y esto está mal"? De ninguna manera. Cada directivo configura su estilo y acuerda con sus docentes. Lo más importante es correrse de los prejuicios, de los estereotipos, de los conceptos que paralizan, limitan o inhiben la tarea.

En consecuencia. Piense, analice y defina a partir de las discusiones en equipo, aquello que mejore la calidad de su desempeño como directivo y favorezca las prácticas docentes.

¿**Dónde** evaluar? Donde se produzca la interacción docente/alumnos. Pero esto es tan vago... Nuevamente deseamos ayudar a "poner en foco" las prácticas. Ya sea incidental o programada, la observación con intención evaluativa, no requerirá un lugar determinado; podrán ser las salas, los espacios de uso múltiple o compartido, los baños, los pasillos, los parques, las salas de juego, las ludotecas, los laboratorio de computación, etcétera.

¿**Quién** evalúa? ¿Ha pensado en la evaluación como diálogo? La adhesión a esta perspectiva reseña la posibilidad de cambio. Evaluar, propiamente dicho, evalúa el directivo; pero por cierto, la estrategia más adecuada para ello es mediante el intercambio de opiniones, de ideas, de perspectivas, de posturas, generando las mejores condiciones para un diálogo entre docentes que se encuentran en momentos evolutivos diferenciados de su carrera. Se espera que el evaluador disponga de un capital profesional que le permita ayudar, acompañar al evaluado a analizar e interpretar sus prácticas, pero, especialmente, dando oportunidades para que el evaluado pueda emitir opinión y fundamentar sus intervenciones.

Promover la evaluación docente desde este enfoque:

- ▶ Incentiva la reflexión sobre la práctica.
- ▶ Propicia la estima autovalorativa.
- ▶ Dinamiza las relaciones de trabajo.
- ▶ Tiende a la calidad institucional.
- ▶ Dinamiza la estructura organizacional desde el cambio en las prácticas.
- ▶ Devela y contrasta los supuestos implícitos en la práctica.
- ▶ Provoca la salida del individualismo profesional.
- ▶ Promueve la profesionalidad compartida.
- ▶ Orienta las acciones futuras desde una mirada analítica y sólida.
- ▶ Ayuda a la creación compartida de proyectos contextuados a la comunidad educativa.



EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS:

Algunas ideas pueden servir como referentes al pensar en la evaluación de los niños.

¿Estamos dispuestos a evaluar la incidencia de la oferta educativa en los niños, o evaluaremos sólo los cambios naturales y espontáneos que todo ser humano desarrolla "más acá y más allá de la escuela"?

¿Compartimos la necesidad de evaluar todos los campos de desempeño de los chicos o nos centraremos sólo en evaluar interacciones espontáneas y procesos de socialización?

¿Estamos seguros de haber formulado objetivos pertinentes y consistentes con el documento curricular jurisdiccional y con la singularidad de nuestros alumnos?

En la elaboración de esos objetivos ¿hemos intentado evitar las exclusiones y la homogeneización del grupo?, es decir, ¿están configurados desde una aceptación y valoración de la diversidad?

¿Importan los procesos que los niños van poniendo de manifiesto en sus actitudes, en sus competencias cognitivas, en sus "búsquedas", en el uso de sus estrategias corpóreo-motoras, en el modo que procesan la información, en sus dudas, en sus interrogantes, en los modos de acercamiento a los objetos?, ¿o sólo esperamos "la" respuesta, "una" manipulación, "esa" actitud, aquello que creemos "debe ser"?

¿Hemos realizado propuestas didácticas en variados escenarios que permitan múltiples intervenciones superadores de rutinas estereotipantes?

¿Hemos podido ofrecer condiciones desafiantes y enriquecedoras para el desarrollo del currículum, que se adecúen al contexto institucional?

¿Acordamos que las estrategias de enseñanza pueden también ser estrategias de evaluación? De este modo se demuestra la con-

sistencia entre el enseñar y el evaluar, y la convicción de la riqueza de la evaluación para redireccionar la intervención docente.

Seguramente se podrá advertir que nuestra intención se centra en destacar, en primera instancia, la concepción de evaluación que orienta la mirada, la lectura de la información y las expectativas que tenemos acerca del accionar de los chicos. A partir de ello se podrá definir qué, cuándo, cómo, con qué, etc. Sin acordar qué entendemos por "evaluación de los aprendizajes", este proceso resultará sesgado.

¿Para qué evaluar? ¿Qué vamos a hacer con los resultados? Apunta esencialmente a tomar decisiones pedagógicas, por ejemplo, retomar contenidos, formular nuevas secuencias, fortalecer el trabajo más variado que respete la diversidad sociocultural, establecer nuevos acuerdos de articulación, decidir la permanencia, etcétera.

Recordemos: la evaluación tiene que proveer información para la toma de decisiones. El docente tiene que tomar decisiones constantemente. Pero sólo con información clara y fundamentada podrá tomar nuevas y mejores decisiones acerca de las estrategias más pertinentes para facilitar la construcción de los aprendizajes en su grupo.

¿Por qué evaluar? Desde una perspectiva cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje, es deseable apreciar, comprender, entender qué pasa en el "interior" de cada niño, deseamos conocer los procesos de pensamiento, los motivos de la acción, las causas de sus respuestas, cuáles son sus estilos interactivos.

¿Qué evaluar? El pensamiento de los niños, qué procedimientos realizan, qué estrategias despliegan en la interacción con el contenido, cómo intentan superar obstáculos, cómo han logrado

superar el punto de partida, sus interacciones con adultos y niños, el manejo de su cuerpo, etcétera. Se requieren estrategias para recolectar información que permita advertir si los alumnos pueden, por ejemplo, probar, escuchar, observar, formular preguntas, resolver problemas, cuestionar, indagar, proponer, contradecir, negar, formular, analizar, experimentar, comunicar, dudar, sostener, cambiar, cantar, esconderse, dramatizar, correr, reptar, trasladar objetos, etc., diferente de cómo lo hacían "antes de hoy".

¿**Cuándo** evaluar? Es común escuchar este comentario de los docentes... "yo evalúo siempre"... Nuevamente invitamos a recordar la diferencia entre observar⁴ y evaluar.

► La evaluación inicial se relaciona con conocer la situación de los alumnos al iniciar un proceso de enseñanza, es decir, se indagan los saberes previos. Se puede decir entonces que se evalúa *al inicio* del año, de cada proyecto, de cada unidad didáctica. El docente puede apreciar aquello que sus alumnos aún no conocen con claridad, sus imprecisiones y contradicciones y puede ayudar también, a que los niños se inicien en estas apreciaciones sobre su propio desempeño.

► La evaluación formativa da cuenta de la evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje, cómo el niño responde a propuestas, requerimientos, intereses, posibilidades propias y del grupo; permite advertir el tipo de ayudas, soportes, orientaciones que requieren los alumnos para poder abordar las actividades y el juego. La evaluación formativa da cuenta de los reacomodamientos y ajustes progresivos que los participantes del proceso de enseñanza (educador) y aprendizaje (niños) llevan a cabo para lograr los propósitos formulados por el docente, objetivos que

4. Delia Azzerboni: *¿Por qué la observación en las aulas?* Buenos Aires: Novedades educativas, 1999.

tienen que ser tomados con apertura y flexibilidad. De este modo, también el docente se autoevalúa y repiensa sus prácticas para poder reorientar sus intervenciones.

► La evaluación sumativa o final ayuda a conocer qué aprendizajes relacionados con los objetivos ya formulados, ha logrado un alumno al finalizar un proceso de enseñanza.



© EDITORIAL HOLA CHICOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

ALGUNOS RIESGOS:

Con toda seguridad, la *evaluación inicial* mostrará las diferencias que existen al interior de los grupos en competencias, habilidades, experiencias culturales, hábitos, etcétera. ¿Podrá ser esta diversidad en el capital cultural de los niños lo que dé origen a las profecías enunciadas por los adultos responsables de su educación?

Otro riesgo del inicio es que, guiados por nuestros saberes acerca de los niños:

- ▶ Se describan los comportamientos asociándolos con edades.
- ▶ Se rigidicen etapas o estadios.
- ▶ Se rigidicen las edades de adquisición de las nociones, competencias, habilidades.
- ▶ Se esperen respuestas estereotipadas a rutinas, hábitos, pautas.
- ▶ Se naturalicen y se consideren normales sólo los saberes contruidos en determinados contextos.

No queremos insistir con el riesgo de la homogeneización relacionada con el "siempre", al ponernos los mismos "anteojos" y sólo focalizar en ciertos tipos de desempeños que sólo se vinculan con lo que uno espera ver.

Y el *final* lleva el riesgo de "buscar el producto" que cada uno pensó, o lo que dice el currículum como expresión de lo más general que se puede enunciar en comportamientos humanos, distanciándonos de lo singular que expresa el desarrollo infantil.

Disminuir los riesgos: recuperar que la evaluación debe ser natural, singular, enmarcada en referentes que no son "leyes", sino marcos a los cuales remitirnos para otorgarle legitimidad científica a las prácticas evaluativas en el nivel.

¿Quién evalúa? Cada adulto responsable de la enseñanza del grupo, pero también los niños se evalúan a sí mismos⁵. Cada uno necesita tener conciencia de "por qué le va cómo le va". Es el adulto enseñante el responsable de crear oportunidades para que los niños concienticen sus logros y obstáculos.

¿Cómo evaluar? Destacamos constantemente la necesidad de definir criterios. El criterio se relaciona con un objetivo didáctico, o con los propósitos formulados en algunos diseños curriculares actuales.

Se entiende por "indicador" aquello que sirve para dar a entender o significar una cosa con indicios, permite conocer lo oculto y poner de manifiesto señales que permiten distinguir una cosa de otra. Pero también sirven para guiar el análisis o estudio de ciertos fenómenos. Con los indicadores se cuenta con una guía para apreciar los objetivos que se pretenden alcanzar. Ayuda a configurar un cuerpo de evidencias acerca del objeto a evaluar.

¿Cuál es el cuidado que se debe tener al usar los indicadores? No existe un único indicador para apreciar/ver la presencia del criterio. Por lo tanto, no debemos sólo "buscar" la aparición de ese rasgo de comportamiento, y de ese modo perder la oportunidad de apreciar lo que "va siendo", es decir, los variados progresos que construye cada niño, más allá y más acá de lo que el docente hubiere formulado como expectativa.

La elaboración de indicadores garantiza que se formulen criterios y aspectos a evaluar de antemano, y con ello se puede usar un instrumento que evite o "suspenda temporalmente el sentido común como único dispositivo usable para evaluar.

Hemos intentado, a lo largo de esta producción, hacer hincapié en la íntima relación que existe entre evaluación y procesos de cambio y renovación. Para ello habrá que generar las condiciones lenta y paulatinamente, pero de manera consistente, de la cultura evaluativa.

5. Remitimos a los lectores al artículo de la Lic. Claudia Turri en este mismo libro.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2001.
- BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO (2004): "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España".
- CANALS, A.: "La evaluación de la actividad docente. A la espera de iniciativas" en *Revista electrónica de investigaciones educativas*.
- CASANOVA, MARÍA ANTONIA: "Supervisión, evaluación y calidad educativa" en *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2009.
- ELLIOTT, JOHN: "¿Son los "indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?" en *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 206.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR. Subsecretaría de Educación Básica: *Evaluación Documental De La Reforma De La Educación Preescolar (2004-2008)*.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ: "El profesorado ¿Mejora de la calidad o incremento del control?". En *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 219.
- HOUSE, E.: *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata, 2010.
- LITWIN, EDITH: "La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula", *Novedades Educativas*, año 7, N.º 57.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: "Programa Evaluación de la Calidad de la Educación". *Cumbre Iberoamericana*, Doc. 1, 1996.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL: "Cómo evaluar los centros escolares" en *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe 1995.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL: *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires: Narcea, 2003.
- SCHMELKES, SYLVIA: *El proyecto escolar*. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato, 1995.

UNIVERSIDAD DE VENEZUELA. FACULTAD DE HUMANIDADES
Y EDUCACIÓN: *Dirección y supervisión escolar. Los procesos
administrativos: un modelos de evaluación institucional.*
XAVIER GIMENO SORIA: *La autoevaluación institucional como
instrumento de formación.* Barcelona: Universidad Autónoma
de Barcelona, 2003.



SOBRE LOS AUTORES DE ESTE LIBRO

Delia Azzerboni

. Es licenciada en Psicología egresada de la UBA y profesora de Jardín de Infantes, egresada del Instituto Sara C. de Eccleston. Posee un Diploma Superior en Ciencias Sociales, con mención en Gestión Educativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y ha cursado la Maestría en Psicología Cognitiva, FLACSO, además de numerosos cursos de posgrado.

. Se desempeñó como Directora del Área de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires, y como Regente, Vicerrectora y Rectora del Instituto Sara C. de Eccleston. Además fue profesora de numerosas cátedras en institutos de formación docente.

. Entre sus actividades académicas se destacó como investigadora en universidades e institutos de formación docente; jurado para la selección de directivos en diversas instituciones de gestión privada y oficial, y disertante y capacitadora a nivel nacional e internacional. Asimismo fue consultora en diversas instituciones para la definición de planes y programas de estudio; evaluadora externa de la Reforma Educativa de Educación Preescolar de México.

. Es autora y coautora de numerosas publicaciones vinculadas con la Educación Inicial y la Gestión Institucional, entre otros: *Conduciendo la escuela, Curriculum abierto y propuestas didácticas en educación infantil, Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria, Itinerarios didácticos para el Ciclo Maternal. Propuestas educativas de 0 a 3 años, Estrategias para la acción directiva, ¿Por dónde comenzar? Antes y después de que lleguen los chicos, Ideas y experiencias para el Jardín Maternal, Del cuerpo a la PC. Buscando sentidos en el Nivel Inicial, Diversidad e inclusión educativa: una perspectiva didáctica, Límites en el Nivel Inicial, e ¿Itinerarios desde la globalización?*

Graciela Sandra Masso

- . Es profesora de Nivel Inicial. Licenciada en Calidad de la Gestión Educativa por la Universidad del Salvador.
- . Fue presidente de la Asociación de Docentes de Nivel Inicial de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Ha organizado y coordinado importantes encuentros, jornadas y eventos educativos en la provincia de Buenos Aires.
- . Actualmente, se desempeña como Directora de un J. I. M del Conurbano Bonaerense. Es miembro del Comité Ejecutivo de la Asociación Nacional de Docentes de Nivel Inicial.

Fabrizio Origlio

- . Es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad Kennedy.
- . Obtuvo un postítulo en Diversidad Educativa de la Universidad de Alcalá, España.
- . Fue docente en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad del Salvador y en la Universidad Nacional de La Pampa.
- . Ha sido presidente de la Asociación de Docentes de Nivel Inicial de Capital (ADONICA).
- . Dictó seminarios en Guatemala, Venezuela, Perú, México y Honduras.
- . Actualmente, es docente en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston donde dicta el Seminario de Juego y Problemáticas de la Educación Inicial.
- . Referente bibliográfico de diseños curriculares y capacitador de la Escuela de Capacitación Docente de la ciudad de Buenos Aires.

. Es asesor de Jardines y coordinador pedagógico de propuestas de capacitación docente para diversos organismos gubernamentales y privados.

. Es autor de numerosos libros y artículos y coordinador colecciones para editorial Hola Chicos.

fabrizio_origlio@yahoo.com

Claudia Turri

. Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Didáctica. Es profesora de Educación Inicial y se desempeñó en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston; como profesora del postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal del ISPEI Eccleston y en la Universidad de Buenos Aires.

. Asimismo, como psicopedagoga, formó parte de los Equipos de Orientación Escolar del Área de Servicios Profesionales, Ministerio de Educación, GCBA. Asesoró en la Dirección del Área de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires.

. Es autora y coautora de libros y artículos sobre temáticas educativas y conferencista y tallerista en congresos nacionales e internacionales.

claudiaturri@gmail.com